

日本語の待遇表現教育における 「自己表現」学習の意義

山 本 千津子

キーワード

会話教育、「自己表現」、アサーティブネス、ロールプレイ、待遇表現

1. はじめに

日本語における中上級レベルの口頭表現教育では、人間関係や場などを踏まえた待遇表現の学習が重要なテーマとなっているが、学習者が表現形式を実感と共に自分の中に取り込み、それらを実際の場面で自由に運用できるようになるための教室活動の方法論については、まだ試行錯誤の段階にあると言える。

また、待遇表現教育では、学習目標に「良好なコミュニケーションの成立」が掲げられていることが多いが、表現主体が他者とのかわりにおいて何を重視するのかによっても「良好さ」の捉え方は異なってくるため、たとえば表現形式や非言語行動の丁寧さのみに注目した待遇表現指導というものが、必ずしも学習者の実践的なコミュニケーション能力の向上に寄与しない場合もある。

細川（2002:291）は、コミュニケーション活動の能力を育てる言語教育の目標が、個を含めた様々な社会形成の中で自己実現を果たす点にあるとし、そのことによって学習者が「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を持てるようになることが重要であると述べた。また、西口（2004:105）は第二言語教育の教室活動について、そこは学習者が「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る場」としてしている。これらに沿って考えると、日本語の口頭表現教育において導かれるべき学習の到達目標とは、学習者が日本語による様々な場面において、他者

とのかかわりを重ねながらかけがえのない「わたし」を確立し、やがて日本語による自己実現というものを多く果たしていくことにあると言える。

しかし、従来の待遇表現教育においては、表現意図と表現行為の一致を目指した「自己表現」の獲得と、眼前の他者とのかかわりについて自分が「こうありたい」と望むような人間関係を構築していくこととの両立を図っていきけるような表現学習が志向されることは少なかった。したがって、教室活動の担当者が「日本語による双方向的なコミュニケーションの成立に有効となるような授業を展開していきたい」と真に願うのであれば、日常会話に直結する待遇表現教育にも、相互理解を踏まえた上での「自己表現」という学習項目を取り入れることについて検討する必要があるのではないと思われる。

そこで本稿では、待遇表現教育に、他者との相互理解を目指してその人らしい本来の表現方法を獲得しようとする「アサーティブネス」（ディクソン 2006:3）の基礎理論に依拠した「自己表現」の学習を援用することの意義について考察する。

2. 問題提起

佐藤（1990）は、学習者がたとえ表現形式を十分に覚えていても、現実のコミュニケーション場面での自在かつ適切な使用段階までには到達できないことが多いとして、中級レベルでの敬語指導における学習の課題を挙げた。また、梅岡・宮城（2004）は会話教育への提言として、それぞれの場面に応じた学習者の表現力を向上させるためには、実践的な学びを通じた定着というものが必要であるとしている。確かに、教室内で学んだ敬語や各機能における表現形式を現実のやりとりの中で自由に運用することは、上級レベルになってもまだ難しい場合があることから、教室活動の担当者は、表現主体となる「学習者自身」や教室内で提示された「表現形式」、現実の「場面」というこれら三つの要素を、いかに堅固に結びつけていくかという点について意識しながら、学習活動を展開していかなければならない。

また、待遇表現教育では、担当者が日本語を運用する際の「日本語の文化と見なされているもの」をどのように取り扱うのかという点についても、指導上の重要な課題となる。ここでいう「日本語の文化と見なされているもの」と

は、「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」(目黒他 2001:3) という捉え方に代表されるような、あるひとつの視点を指す。その具体例としては、目黒他 (2001:185) にあるような、「～たいと思っています」という表現形式を中心とする「自分の意向の述べ方」という学習項目への、「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」という解説などが挙げられよう。

このように待遇表現を扱う口頭表現教材においては、「日本語の文化」の存在を前提とした表現形式やその運用方法に関する解説の提示が多く見られるが、ここで検討しておきたいのは、学習者の表現行為においてそうした日本語の運用に関する固定的な枠組みを強要するようなことが、結果として、学習者の日本語による自己実現というものを阻むことにつながるのではないかという点である。なぜなら、担当者が学習者にこの枠組みの範囲内での表現を強いるような形で、「自己表現」を獲得するまでの表現上の試行錯誤を未然に防ぐようなことは、枠外から飛び出て表現されたものの中に存在する、学習者が他者に対して真に伝えようとしていることがらやそこにまつわる思いなどが、教室活動においては軽視されやすくなるためであり、その結果、こうしたことが学習者の日本語によるコミュニケーションへの動機付けそのものを弱めてしまうのではないかと考えられるためである。

待遇表現学習の教材においては「日本語の文化」が多用されることがありながら、いくつかの先行研究の中には、この「日本語の文化」というものを第二言語としての日本語学習の中に取り込むことについて、異議を唱えているものもある。

倉地 (1992[2002]:112) は、異文化的文脈での対人相互交渉における人間の内面的精神活動や心理的プロセスを含む深層構造の問題を省みずに、ある特定の文化や社会が要求することば・非言語表現の適切さやことばの形の正確さ、やりとりの滑らかさ、学習者の個人的な目的を達成するために必要な技術

（例：論文作成やインタビュー技術）などを追求するのみでは、真のコミュニケーション能力、特に異文化コミュニケーション能力は開発されえないのではないかと問題提起を行った。また小川（2003）は、敬語を含む待遇表現指導の難しさが、待遇表現のシステムそのものよりも、実は人間関係や場面の把握にあるのではないかとしながら、そこに一元的なルールを持ち出して解説することには危険性があるとした。さらに新井（2004）は、いわゆる日本人の行動パターンというものを知識として持ち、それを確実に実行する個人が「能動的なコミュニケーション活動の主体」と見なされることに疑問を投げかけ、異文化間理解の観点からは「予測不可能な異なるものに対して遭遇した個人がその場で考えて対応する能力」（2004:45）が重要になるのではないかと述べている。

特に中級から上級における従来の待遇表現指導では、「依頼」や「誘い」などの各場面の様々な機能において使用頻度が高いとされてきた表現形式やその応答方法、さらに、その場で好ましく映るとされている非言語行動や「その先」が容易に予想されうる談話の展開パターンなど、いわゆる「典型的なもの」とされる範疇での表現練習に留まる向きがあった。その理由は、敬語や各機能の表現形式が状況によって多くのバリエーションを保有するために、設定状況を一度固定しておかなければ、場面の無限性に時間内での学習の手当が立ち行かなくなるためであるとされていることが多い。

しかし、待遇表現指導において多用されてきたこのような指導上のアプローチは、「学習者」、「表現形式」、「場面」という三要素の結びつきをかえって妨げてしまうようなことがあり、時に「教室の外に一步出たら、この表現をどの場面でもどのように使えばいいのかわからない」というような学習者のフラストレーションをも生み出すことがあった。このことは、担当者と学習者とが双方で、教室内で学んだ場面と実際に遭遇している場面との諸要素が完全に一致することは実は少ない、という点に気付きながらも、「いつか機会があれば実生活の場面の中で「使ってみる」かもしれないという期待感」（佐伯 1995[2003]: 19）をひたすら頼りにして、学習を進めるという状況を助長させていたのではないと思われる。

こうした背景を受け、学習者が現実場面における他者とのかわりにおいて「日本語の文化と見なされているもの」の枠組みにとらわれることなく、何よ

りもまず自分自身が「相手に伝えたいこと」や「実現したいこと」などを十分に把握し、表現形式を自分の内面にまで深く落とし込みながら、それらを用いて日本語による自己実現を図れるようになるためには、担当者が待遇表現教育の展開においてどのような視点を持ち、また具体的にどのような方策を講じながら、教室活動を提供していけばよいと考えられるだろうか。

本稿では、学習者が他者との真の相互理解を目指した上で、自らの「伝えたいこと」を掴み取り、現実の社会生活においても、それらを日本語によって努めて言語化していこうとするような「自己表現」の方法を得ることが、そこに有効にはたらくのではないかと、考察を進める。

3. 「アサーティブネス」における「自己表現」の捉え方

「自己表現」について考えた場合、相手に対して必要以上に強く言い過ぎてしまったり、逆に言いたいことがあってもなかなか言い出せなかったりする（伊藤 2001）など、実際には「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ている。

こうした日常生活において、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」な方法によるものではなく、また他者を常に優先して自分のことを後回しにするような「非主張的」な方法によるものでもない、自分も相手も大切にしながらかつ率直にコミュニケーションすることを、「アサーション」または「アサーティブネス」⁽¹⁾と言う（平木 1993 [2003]:15）。ディクソン（2006）は、「アサーティブネス」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）であると定義しているが、つまり、この「アサーティブネス」とは、表現主体が他者との深い相互理解を志向し、ことがらに臨む自己のありようを踏まえた上で「自己表現」を行っていこうとするような、あるひとつのコミュニケーションのスタイルを指している。

この「アサーティブネス」を捉える上で最も留意すべきことは、「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」ことや、「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) ことを表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」の日本語での直訳が「積極的な自己主張」となるとしながらも、本来それは、自分の意見を押し通したり議論で相手を打ち負かしたりすることではないとし、この「アサーティブネス」を支える四つの柱として、「誠実であること」、「率直であること」、「対等であること」を挙げた上で、言葉と行動を一致させるための「自己責任を持つこと」(2005a:24)を重要視している。よって、コミュニケーションにおける「アサーティブな状態」とは、「私はこの場面で何を言うべきか」という点を自ら判断した上で発言し、そのことに対して責任を取るということ(森田 2005a:25)であり、またその場で「言わないこと」も「言う」ことと同様に、表現主体が自分の責任において選択したものであることを認識しておく点が重要となる。

本稿で述べる「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しており、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。

また、このアサーティブな「自己表現」の方法を獲得しようとする際には、「アサーティブ・トレーニング」(森田 2005a:126)というワークショップ形式による学習活動が有効となるが、その詳細については次章で述べる。

4. 「アサーティブ・トレーニング」とは何か

コミュニケーション・トレーニングのひとつである「アサーティブ・トレーニング」^[2]は、1960年代から70年代にかけて、アメリカにおける人種差別撤廃運動などの基本的人権をめぐる社会的・文化的変革の流れを受けながら発達した。つまり、このトレーニングは、「うまくいかない自己表現や対人関係改善のための単なる個人的な治療法」としてではなく、「人間の価値や平等に対する考え方や差別などの人権問題にかかわる際の有効な対応方法」として世界で広く認識されてきており、現在では欧米を中心に、看護職や医者、カウンセラー、教師、牧師などの人とかかわりや援助が中心となるヒューマンサービス部門の従事者や、自国とは異なった環境において日常生活を送る留学生や駐在員を対象とするなど、「広く日常生活の中で、習慣や馴れ合いによって起こりがちな社会的失敗を予防するために」、また「学び損なってきた対人関係ス

キルのトレーニング」としても積極的に活用され、特に最近では、産業界における人材育成³⁾の一方法としても多用されている（平木 1993[2003]:52-56）。

日本への本格的な導入は1980年代に入ってからであり、90年代以降は各種の学校教育現場、女性センター、医療・看護・福祉部門、大学での学生相談、企業研修などに加え、小・中・高生それぞれを対象としたトレーニングが開発されるなど、内容も多岐に渡って実施されている（園田 2002、用松・坂中 2004）。

日本で初めて「自己表現」学習としての「アサーション・トレーニング」を実施した平木（1993[2003]）によれば、このトレーニングには、基礎コースとアドバンス・コースとがあり、基礎コースのひとつである〈理論編〉では、理論講義やその理論を理解するためのグループでの話し合い、各種実習などがある。また〈実践編〉においては、参加メンバーらが自分の苦手とする場面や改善したい自分の表現行為などをテーマとして持ち寄り、小グループにおけるロールプレイを中心とした実践的なトレーニングを行って、その中から新たな自己表現を身につけていくという手法が採用されている。このように、アサーティブな表現を得るための様々なトレーニングにおいては、ロールプレイによる表現練習を中心に各人が様々な場面を経験することによって、アサーティブな自己表現というものを実践的に得ようとする試みが成されている。

ここで注目したいのは、小グループでのロールプレイによる学習活動とその具体的な方法論についてである。このトレーニングにおいては、小グループによるロールプレイ・ワークの実施方法や担当者のワーク全体に対するファシリテートの方法論などがすでに体系的に確立されている上に、最近では心理学の分野において、こうしたワークが参加者の精神衛生上の効果を上げることが報告されている（伊藤 2003、清水他 2003）ことなどから、待遇表現指導の教室活動にも活用できるような要素が多いのではないかと考えられる。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、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・意識化されるように用いながら、ロールプレイを中心とする教室活動を改めて構成し直すことの必要性について指摘したが、待遇表現教育においてロールプレ

イを用いながら、「自己表現」に関する学びを大いに促進するためには、このように体系化された方法論に基づく十全な学習活動の設計が重要となる。

そこで次章では、筆者による待遇表現指導の実践を振り返りながら、「アサーティブ・トレーニング」の方法論の援用の可能性について、具体的に考察する。

5. 考察

5-1 「押し切り」と「押し切られ」

他者との相互理解を目指して、自分の伝えたいことを的確に相手に伝えられるようなコミュニケーションを成立させたいと望む中で、まず点検すべき部分となるのは、そこでのやりとりが一方的な自己主張を中心としたものとなっていないかという点であろう。相手に対して自分の要求や主張を押し切っていたり、逆に何も伝えられないまま相手に押し切られていたりするようなことは、たとえその場においてどちらかの表現意図が確実に実現されたとしても、結果的には、その後に相互が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高い。

以下は、やりとりの細かな流れについて担当者からの指示はないまま、大まかな状況設定のみですぐに実演に臨んでもらうような「半構造化ロールプレイ」(山本 2005a, b)⁽⁴⁾における中上級レベル学習者のロールプレイ談話の例である。これを見ると、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という要素を重視した場合には、いくつかの問題が生じていることが分かる。

例1では、同じ学生寮の隣人同士という設定で、「重要なテストのために勉強したいAが、夜遅くに友人と騒いでいる隣人Bの部屋を訪ねる」という状況のロールプレイを行ったが、A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、自分の主張で相手を強く押し切る形を取りながら、その場での談話を展開していた。特にAの強い語気に気圧されたBが途中で思わず無言になってしまった際にも、Aはかまわず自分のことについて話し続けていたり、Bが「すごく迷惑かけて……」とAに謝罪し始めたときにも、Aは話のターン

を無理に奪ったりしていた。こうしたことから、この談話が全体的にAによる「押し切り」の形で進められていたことが分かる。

例 1 <A、Bの部屋を訪ねる。B、ドアを開けて>

A：あ、はいはい、失礼します、あの、音楽とおしゃべりを聞いて、あの、隣の部屋で、人たちは楽しく時間を過ごしていると思ったんです

B：はー

A：うーやましい、あー実は、私は明日大切な試験があるから、一生けんめ、一生懸命に勉強しなくちゃ、うーん

B：…… {無言}

A：ほんとうやましい、今度は一緒に遊ぼうと思う、うーん

B：うーん、すいません、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

A：あーはい

B：すごく迷惑かけて……

A：いーえ、そんなことはない、別に問題じゃなくて

B：はーい

A：明日はすごく大切な試験があるから

B：はーい

また例2では、相手に押し切られた形での談話展開に注目することが出来る。ここでは会社内の部下と上司という設定での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、「自分も別の業務で大変忙しい」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

るような場合、実際にはお互いにその時の自分の状況を伝え合ったり、自分の考えた解決案や代替案など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があるが、ここではそれらが成されないまま、社会的立場も上位にあり口調やことばの勢いも強かったDに、Cがやむなく押し切られている形の談話が展開されているのがわかる。

例 2 〈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待遇表現教育においては、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、やりとりにおいて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談話展開というものが、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について、意識化を図ることが重要となる。

待遇表現の学習を含めた口頭表現教育において「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

ような誤った印象が担当者にも学習者にも持たれてしまうようなことが多いが、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をまず自分自身がどのように見定めていくのかという点こそが、「自己表現」を構築する上での重要なポイントとなる点については、特に教室活動の中でも重視していきたい。

したがって、待遇表現教育の中で「自己表現」という学習項目を取り上げる際には、表現主体となる学習者がやりとりに関わる他者との人間関係の志向を十分に踏まえた上で、その人らしい表現を獲得していけるような学習活動が企画・実施されることが重要となる。

5-2 「内面の構造化」の萌芽

また、実際のコミュニケーションにおいて「押し切り」や「押し切られ」の談話展開に注意しようとすると、場合によっては表現主体が相手とのいさかきを起こさないようにしようとしてやりとりをひたすら穏便に進めようとするなど、そこでは単に表層的なコミュニケーションが志向されてしまうことがある。

同様に待遇表現教育においても、半構造化型のロールプレイを実施していく中では、学習者が「苦情」や「断り」などのことからの本質的な部分を理解しようとするよりも、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”やりとりというものが選択されてしまうことが多い。

ところが、実際の場面における直接的な対話の中で、相互が葛藤を引き起こさないことを優先し過ぎて、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、何か問題が起きた場合、かえってその解決が遠くなるようなことも起きてくる。

以下は、ルームメイトのFから「来日する友人を一週間部屋に宿泊させた」と言われたEが、「自分はその週は勉強で忙しいために、できれば宿泊は遠慮してほしい」ということを伝えようとしているロールプレイの談話例である。

ここでは「断り」を行いたいと考えていたEが、相手Fとの直接的な対話を

通して自分の「断り」という表現意図を実現しようと試みてはいたが、当初Eは「Fの友人が満足しないだろうから」として、断りたい理由を別の要素に求めたため、それを受けたFが「そのことなら心配なくていい」と返したことによって、Eはそこでの自分の「断り」という意図を実現できない状況に陥っていた。そして、その後の例3—2のやりとりでは、「断り」の見通しが立たなくなってきたEが、「断り」に関しての本当の理由やそれについて自分が考えていることなど、E自身の内面について、Fに少しずつ吐露していくという様子が出現していた。

例 3—1 <EはFから、来日する友人の滞在について切り出されて>

E：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、私が一緒に遊ぶ、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……

F：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 3—2 <E、Fから重ねて打診され>

F：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

E：あのちょっと、あの人が気にするか、それも私、ちょっと心配なんだけど、やっぱり私がですね、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、Fさんが私を考えてくれたら……と思うんだけど

F：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

E：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、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Fと、その週は部屋で集中して勉強したいと考えているEとの両者の利益が相克していたが、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と思われる。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大いに異なってくることが多い。そのために、こうした設定をロールプレイの中で取り上げる場合には、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などを的確に再生させる」というような指導方法のみでは、学習の手当てが十分に行き届かない。また、例3—2以降の談話中に見られた、Eの「私が気になる」、「私がだめです」というようなE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方法のみでは、十分に学習上の対応ができなくなる。さらに、Eがやりとりの中で少しずつ自分の状況を話しながらFに理解を求めようとしていたような対話にお

ける表現主体の自己開示に関することがらや、Fがまったく歩み寄りを見せないことに対するEの苛立ちなどの表現主体のネガティブな感情の扱いなどについては、実際の双方向的なコミュニケーションにおいて重要であるにもかかわらず、これまでの待遇表現教育の中ではほとんど取り上げられてきていない。

特に上記の例のような、相手との葛藤が起こりやすい「言いにくい場面」(山本 2005a)での表現練習においては、表現主体が「外側」に現れる表現の形のみこだわるのではなく、自らの「内側」を掘り下げて人間関係の方向性などを見定めた上での表現構築というものが必要となるが、この表現主体の「内側」に関する側面についても、従来の待遇表現教育においては、担当者が言及することがらではないとして学習の範疇に含まれることもなく、教室活動の中でも言及されることがほとんどなかった。

しかし、表現教育の中で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際には、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が必要となる。

では、こうした「表現主体が内面を掘り下げるところから始める表現学習」というものについて、担当者はそれをどのように教室活動として実施していけばよいのだろうか。

ここではその問いに関し、アサーティブな「自己表現」を獲得するためのトレーニングの方法論を一部援用することを提案してみたい。

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であると感じていたりする場面などを小グループ内に持ち寄り、各自がその設定でのロールプレイでの実演を通じて表現練習を行うという方法が取られることがあるが、ここでは単なる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向き合い、今後その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べきなのかというような、表現行為に関する自己への問いを念頭に置きながら表現練習に臨むことになる。表現行為においてこうした「自己への問い」が前提とされていることを考えると、このワークに取り入れられている表現練習のための手段としてのロールプレイは、従来の日本語の会話教育において用いられてきた「発

話再生確認」のための手段としてのロールプレイとは、まったく性格の異なるものであると言えよう。

また、このトレーニングにおいて獲得しようとするような「自己表現」とは、一度身に付ければ、誰もがその方法によって相手を意のままにすることが可能となるというような「操作」や「説得」のためのテクニックが中心となるものではなく、あくまでも相互理解を目的とした上で、本来のその人らしい表現方法をその人自身が模索していくことが重視されているような、表現プロセスそのものに焦点が当てられているものとなっている。

したがって、この「アサーティブネス」やそのトレーニングには、双方向的なコミュニケーションを目指す学習者が、日本語によって自己実現を図れるようになるための、いくつかの方策が内包されているのではないかと考えられる。

5-3 トレーニングの援用可能性について

相互理解のための双方向的なコミュニケーションの成立を目標とする場合、一方的な「押し切り」や「押し切られ」による談話展開が、双方の人間関係にとって良い結果をもたらしにくいものであることについては先に述べた。また同様に、葛藤をただ回避しようと表現主体双方がやりとりを穏便に済ませたり表層的なやりとりを志向したりしたままでも、真の相互理解というものは生まれにくいという点についても取り上げた。やりとりに関するこれらの点については、学習者が待遇表現教育の学習活動の中で一度深く考える機会を持つことが重要となるのではないかとと思われる。

これらのことから教室活動の担当者は、やりとりに臨む表現主体それぞれが他者との人間関係の維持や強化に努めながら、そこでどれだけ自分の意図を実現できているかという点について常に意識していけるような学習活動を進めていく必要が出てくる。そしてそれは、実際に「言いにくい場面」（山本 2005a）などに遭遇した際にも、学習者が自分の考えや主張を相手に伝えていき、相手と協働しながら双方の前に横たわる問題を解決していけるようになるための、真に実践的なコミュニケーション能力を育成するものでなくてはならない。そのためには、担当者が指導上の焦点を談話における表現形式の細部に

絞るのではなく、やりとりの展開における双方の感情の所在なども含めた、よりダイナミックな観点からの表現指導を行うことが重要となろう。

それでは、「アサーティブネス」の視点を取り入れた「自己表現」を獲得するためには、具体的にどのような点について留意しながら表現していけばいいのだろうか。

森田（2005a）は、相手に何かをアサーティブに伝えようとするときの大きな注意点として、以下の4点挙げている。

【アサーティブに伝えるための四つのポイント】

(1) 的を絞って具体的に

伝える内容における、気持ちと要求の的を絞って具体的に言う。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とくことが必要となる。

(2) 繰り返し伝える

相手が反論してきたら、その反論を受け止めた上で自分の主張に立ち戻り繰り返し伝える。これは要求に耳を貸そうとしない人や相手の議論に巻き込まれるのを避けるのに有効となる。ただし相手が素直に要求を受け入れてくれるとは限らないことも認識しておく。最初から交渉の材料を全て示すのではなく、あくまでも「私はこうしたい」という点を絞って一つずつ繰り返し相手に伝える。

(3) ボディランゲージに注意する

態度や表情、声の調子や相手と向き合う姿勢などは印象を決定付ける。いやだというときには真剣な表情のほうが相手も本気に受け止める。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ほうが相手にも伝わりやすい。相手と向き合う姿勢や位置などもコミュニケーションに影響するため、こうした伝えたい内容とボディランゲージとの一致には訓練が必要になる。

(4) 相手の立場も理解する

相手の話に耳を貸さず自分の要求だけを繰り返そうとするのは単なる自

己主張であり、相手の立場に立って相手を理解しようとする姿勢は大いに必要。相手からの誘いを断るときもただ断るのではなく、相手の立場を思いやって、誘いに対する感謝の意などを添えることが重要。

(森田 2005a:36-45)

これらの表現上のポイントについては、十分に理解しているつもりであっても、実際に試みると想像以上に難しいことがある。その理由は、こうしたポイントを取り入れて表現を構築しようとする以前に、自分が相手にもっとも伝えたいことが何であるのかという「伝えたいことの的」をしばったり、相手の立場を対等な立場から真に理解しようとしたりするような、いわゆる表現主体の「内側」での作業というものに、実はかなりの時間や労力がかかるためである。感情や気持ちの揺れを含めた、あることがらにおける自分自身の「内側」での捉え方というものを、自らが「外側」にまで引き上げ、さらにそれを相手に理解してもらいやすいように言語化していくという作業については、筆者のトレーニング受講の経験からも、やはりある程度の訓練や練習が必要となると思われる。

さらにここで注意すべきなのは、上記の四つのポイントは、学習者が自分らしい表現というもののあり方を見定めようとしたり、相手との人間関係の方向性を自らの考えによって決定していこうとしたりするための一助として存在するのであって、単にその場のコミュニケーションをうまくやり過ごすためのテクニックとして開発されたものではないという点である。「アサーティブな自己表現」を得るための「学び」の場において、担当者は、これらの表現行為上のポイントが「アサーティブな表現」を行いたいと考えた表現主体それぞれの個性により添うための枠組みとして存在しているという点を踏まえ、学習者に対してもその点に関しての意識化を図りながら、教室活動の内容が表現テクニックや表現スキルの習得のみに偏らないように注意する必要がある。

5-3-1 活動の基本設計——「半構造化ロールプレイ」とフィードバック——

それでは、実際の教室活動においては、この「アサーティブネス」を具体的

にどのように取り入れていけばよいだろうか。

まずここでの表現練習に採用すべきロールプレイには、担当者がやりとりの細かな流れについて指示しない「半構造化ロールプレイ」（山本 2005a、b）を用いることが重要となろう。また、ロールプレイの登場人物には、従来の日本語教育でよく見られたような架空の人物を織り交ぜるのではなく、あくまでも参加者が自分自身の場合として想定することが重要となる。実際のトレーニングでは、相手の人物の特徴やこれまでの背景などを相手役に伝えてからロールプレイの実演に臨むが、やりとりの詳細や談話展開については双方が最初から共有しないことが多い。つまり、実演者は互いの対応や反応に応じてやりとりに柔軟に臨み、そこでの感情の動きや気持ちの揺れなどを自身で確かめながら、実演の中で表現上の試行錯誤を試みることになる。このように、現実性や即時性を重視したロールプレイの実施という本トレーニング最大の特長は、待遇表現教育の教室活動に取り入れるべき点のひとつであると言えるだろう。

また、「アサーティブネス」を取り入れた教室活動を設計していくにあたって留意すべきことは、こうしたロールプレイ・ワークそのものを重視することだけではなく、担当者が学習者に対して適切な学習の手当てをしていくためのフィードバックを工夫するという点がある。ロールプレイ後のフィードバックは、実際の「アサーティブ・トレーニング」においてもかなりの重きが置かれている。たとえば、山本（2005a）での実践では、学習者の許可を得た上で撮影したビデオややりとりを文字化した談話資料などを用いてフィードバックに臨んだが、この場合、撮影ビデオの視聴は表情や姿勢などの表現行為の非言語的部分などを確認するのに有用であったし、文字化資料の使用は表現上の不明瞭な部分を改めて確認できる他にも、全体の発話状況を文字媒体で再度大きく見渡すことによって、談話展開をより詳細に把握することを可能にした。また、ここではフィードバックの形態そのものを、ロールプレイ終了直後の「直後のフィードバック」と、資料を作成した後に改めて行う「その後のフィードバック」との二部制にしたが、この「直後のフィードバック」では実演者の意図の把握や感想述べを、翌週に実施した「その後のフィードバック」では撮影ビデオや文字化資料などを用いた学習の手当てを中心的に行った。このように、ロールプレイのフィードバックにおいては、学習者の「内側」と「外側」

との両者を全体的にカバーしながら実施することが有効となると思われる。

本来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、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をその場の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多く採用されるが、これを日本語の待遇表現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というものを重視しながら、そのクラス形態（クラスの構成人数や学習者のレベルなど）や教室活動の目的や内容などに合致させて、独自のフィードバックの方法を開発していく必要がある。フィードバックの大まかな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。また、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。担当者は実演者に問いかけるなどしながらこれらの点を明らかにしていき、クラス全体でも共有することに努める。

（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。実演者が試みたとおりのことを相手役は十分に理解できたか。仮に相手役が実演者の伝えた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ていたのか。担当者は、これらの点について相手役にコメントを提示してもらい、クラス全体においても共有する。

（３）観察者のコメント提示とクラス内の意見交換

ロールプレイを見ていた観察者からは、実演者が相互に「伝えたいこと」を伝え合うことにおいて、さらにどのような工夫がさらに必要となると思ったかなどの点に関しての具体的なコメントを提示してもらう。

（４）担当者のまとめ

（１）から（３）を経て、担当者による振り返りを行う。「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なる点、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) 同テーマ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。その後も同様にまた(1)から(4)を行い、より伝わりやすい表現となるような建設的なフィードバックを与え合う。

5-3-2 「アサーティブネス」の視点を取り入れた表現指導の具体例

次に、実際のロールプレイ談話例を見ながらフィードバックの一例を挙げる。

先の例3-1においてEは、ルームメイトのFの友人が来日する期間にちょうど勉強で忙しいという事情を抱えていた。当初、EはFから友人を部屋に宿泊させる計画を打ち明けられ、「この部屋ではその友人がくつろげなくて気の毒だ」として、来日するFの友人への配慮を第一の理由にしながら「断り」をほのめかしたが、Fから「その心配はない」と言われてしまう。そして、例3-2においてEは「実はこの期間に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、双方の主張は依然として平行線のまま、Eの「安い宿を紹介する」という代案もFによって断られてしまう。こうした談話の流れを受けて注目したいのは、その直後からロールプレイ終了までのやりとりについてである。

例 4

E: 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んですよね（うーん、そうですね）

F：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

E：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、でも私が誰かいると勉強ができないし

F：そうですね

E：⑥ちょっと、旅行計画をちょっと、はずしたら、ちょっと

F：うん、でももう決まったんですよね

E：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、ちょ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↑

F：うん、いいんですけども、でもですねえ

E：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

〈終了〉

点線①の「やっぱり私はだめですねえ」の部分については、森田（2005a）の「アサーティブな表現」のポイント(1)「的を絞る」という点を参照し、Eが具体的にどのような点を「だめ」だと思っているのかを明らかにすることからフィードバックを開始することができる。たとえば、EはF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、E自身の考えの「的」がどこにあるのかをE自身がまず見極めることが必要となる。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、E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」ことを言語化してFに伝えることが優先される。

点線②は、E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。たとえば、

ここで使っている「妨害」ということばは、Eが感じている「困るなあ」という気持ちに見合ったものであるのか、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など、担当者はEに「妨害」ということばの意味を捉え直すよう促す。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についても、クラスからいくつか挙げてもらうなどして、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る。もし、「この部分で「妨害」ということばを使用するには少し意味あいが強くなるのではないか」というような意見が出てくれば、次はそれに代わるものを考えていくという作業に入る。さらに、「(私がだれかに妨害)される」という受身形の他にも、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出てくるかなどの点について、クラスで意見交換を行うのも有効となろう。点線⑤を見ると、すでにEは「私が誰かいると集中できない」のように、「私」を主語とした表現形式を提示しており、その内容についても具体的に説明されていることから、ここでの表現が事情の伝わりやすいものとなっていることがわかる。

また、点線③では森田(2005a)の(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」という点を踏まえた形でそれぞれ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、E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、Eが代案提示を行うなどして相手との歩み寄りを果たそうとしながら交渉を続けていた点が、「アサーティブネス」の捉え方からは高く評価できる。

結果的にEは二つの代案を相手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早く効率的にたどり着くかということではない。この部分において高く評価できるのは、Eがお互いに困っている状況を一步でも前進させようと、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」では、やりとりを臨んだ表現主体が交渉の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、互いに不満を抱えたまま安易に妥協してしまったり、あるいは問題解決のために何が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ことなどを憂うべきこととして捉えており、そこに安易に陥らないようにすることを重視している。

つまり、「アサーティブネス」においては、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することが、表現主体自身の「内側の力」（ディクソン 2006:47）を強くすると考えられており、何か問題が生じた場面においても、他者との対話を志向することでいくつかの問題を少しずつ解決につなげ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目指す。

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“ハッピーエンド”的な談話が常に模範とされることはない。この点については、「アサーティブネス」が表層的な表現技術を磨くものではなく、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ことを考えれば、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Eが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、担当者がそこに低い評価を与えてしまうようなことである。しかし、Eがあらゆる手段を尽くして直接対話を図ろうとしていたことや、「これ以上、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て次回の話し合いにつないでいた点などは、自らの判断のもとで責任を引き受けて対話を終了させていたということから、ここでは高く評価できるものとなる。実際の教室活動においては、この場合どうすれば二人は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、クラスで意見を交換することも有効なフィードバックの一方法となろう。

この他にも、撮影ビデオを見ながら各部分の非言語行動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を再度行い、最初のロールプレイとどの点が変化したかなどについて比

較したりすることも可能となる。

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待遇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。

6. 結論

本稿では、実際のコミュニケーションにおいて、学習者自身が「相手に伝えたいこと」や「かかわりの中で実現したいこと」などを十分に把握した上で、自分の内面にまで深く落とし込んだ日本語の表現形式を用いながら、本来の「自己」というものをのびのびと表現できるようになることが、「日本語による自己実現」という目標に到達することにつながるのではないかと考え、そこに待遇表現教育がどのように関わっていくのかについて考察した。また、そうした待遇表現教育のための方策としては、「アサーティブネス」という相互理解を踏まえた「自己表現」のための学びの方法を援用しながら、ロールプレイによる教室活動の枠組みを従来のものから大きく構成し直すことなどを提案した。

ここで結論として強調しておきたいことは、まず担当者はロールプレイによる教室活動の実施を通じて、「押し切り」や「押し切られ」の形を成す一方通行的な談話展開からは、他者との相互理解をもたらすような「自己表現」というものが生まれないことについて学習者に意識化を図っていくという点である。

また担当者は、現実の場面でしばしば生じるような表現主体の内面での気持ちや感情の揺れなどを、ロールプレイによる教室活動においても多く取り扱いながら、表現主体の「内面」が構造化されるというロールプレイ本来の特長をより活用していけるように教室活動を企画・実施していくことも重要となる。

さらに、こうした「自己表現」の学びのための教室活動の企画や立案においては、担当者が単なる自分の勘や好みを振り回さないようにするためにも、体系的な方法論を参考としながら教室活動を注意深く組み立てていくことが必要になるが、本稿ではここに「アサーティブ・トレーニング」の方法論を一部適用することを提案し、実践例を参照しながら、その援用の可能性が高いことを

明らかにした。

たとえば「アサーティブ・トレーニング」では、参加者が実際の自分の状況をテーマにしたロールプレイを行っていくが、ここではグループ学習におけるウォーミングアップや実演中のケア、実演後のフィードバックの方法など、配慮の行き届いたワークショップ形式での学びの手法がすでに確立している。

そして、ここで参加者の学びを促進する「ファシリテーター」（中野2001[2004]:146）としての役割を担う担当者は、参加者のペースやその場の雰囲気などに柔軟に対応しながら、参加者ひとりひとりが本来のその人らしい「自己表現」を獲得できるようになるための各種ワークを提供していく。

このように、「アサーティブネス」という捉え方やそのための一連のワークは、当該場面における自己のありようを踏まえた上での他者に向けた表現構築を目指している点に、表現指導上の新たな観点が見出され、従来の待遇表現教育における課題解決に向けた具体的な指針と方策を提供する可能性が高いものとして考えることができる。また、「アサーティブネス」を取り入れた待遇表現教育は、現実の場面における「失敗」を回避するためにも、語彙や表現形式のストックをひたすら拡大していこうということを土台としたものではなく、学習者が本来の自分らしさというものを日本語によって積極的に打ち出していけるようになるために、表現上の試行錯誤を含めた「自己表現」獲得までのプロセスを重視するものとして位置付けられることになる。

細川（2004:12）は、日本語教育におけることばの獲得に必要なものとして、「身辺のさまざまな情報をことばによる学習によってわがこととして処理していく能力」を挙げたが、中上級レベルでの待遇表現教育の教室活動において、学習者に統制された会話モデルを“正しく”再生させることのみを力注ぐのではなく、担当者が学習内容と現実の場面との間に学習者自身を積極的に介在させ、学習者にとって教室活動そのものが「わがこと」として捉えられるようになることを促しながら、その人本来の「自己表現」を多く引き出していこうとするような学習活動を進めていくことは、結果的にも、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ことにつながるのではないと思われる。

7. 今後の課題

以上、「アサーティブネス」の基本理念やそのためのトレーニングの方法論を、待遇表現教育の教室活動に取り入れることの意義について考察した。

今後の課題は、「アサーティブネス」を日本語の待遇表現教育に取り入れた場合の学習効果を確認していくことや、学習活動に適切に取り入れていくために担当者の「アサーティブネス」への理解をいかに深めていくかという点などが挙げられる。学習の効果については、実際に行われている「アサーティブ・トレーニング」の実践報告などを参照し、待遇表現教育での実践を重ねながら今後も検討していきたい。また、担当者の理解を深める点については、トレーニング受講に少なからず時間や費用など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、すでに日本語教育においては、安場他（1991）にあるような「体験学習」の要素が各種活動に多く取り入れられてきていることから、ロールプレイ上での試行錯誤やフィードバックにおける「気づき」を重視している「アサーティブネス」についても同様に理解や支持が得られるようになるのではないかとと思われる。

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、待遇表現教育での実践に筆者自身のトレーニング受講での経験を加えつつ、今後もさらに検証していきたい。

注

- (1) 現在のところ「アサーション」や「アサーティブネス」に対する日本語の適切な訳語は見当たらず、両者はほぼ同様の意味で使われることが多い。本稿では、「アサーション」が「強い自己主張」として受け取られやすいことなどを考慮し、ディクソン（2006:3）による「アサーティブネス」を用いる。
- (2) 筆者は2004年7月から2005年3月にかけてNPO法人「アサーティブジャパン」主催のトレーニング（基礎編・応用編・トレーナー準備講座）合計60時間を修了した。現在は認定トレーナー養成講座を受講中である。
※ NPO法人「アサーティブジャパン」： <http://www.assertive.org/>
- (3) 『日経ビジネス Associe』（2005年11月1日号）では、「相手を尊重しつつ自分の要求を伝え、感情的にならずに感情を表現する」コミュニケーションの手法として「アサーティブネス」が特集されており（pp. 83-94）、最近では日本国内において特にビジネス界からこれが注目されていることがわかる。
- (4) 「半構造化ロールプレイ」（山本 2005a, b）とは、人間関係や場などの大まかな状

況はあらかじめ設定しておくが、やりとりの流れについては実演者に委ねるタイプのロールプレイで、談話展開に関して原則的に担当者からの指示はしない。ただし、ここではあくまでも自分を想定した上で実演するために、実演者はロールプレイの中でより自己を投影しやすくなる。詳細については山本（2005a、b）を参照のこと。

参考文献

- 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
- 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巻第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
- 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
- 小川誉子美（2003）「待遇表現指導に関する試論——上級者用シラバスの構築に向けて——」『広島大学留学生センター紀要』第13号、47-54、広島大学留学生センター
- 小野浩一・小山 望・井上雅彦・山口一美・久保田 新・台 利夫（2002）「シンポジウム 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
- 倉地曉美（1992[2002]）『対話からの異文化理解』勁草書房
- 佐伯 胖（1995[2003]）「文化的実践への参加としての学習」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編著『学びへの誘い』1-48、東京大学出版会
- 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」『現代のエスプリ アサーション・トレーニング その現代的意味』30-36、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
- 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
- ディクソン、アン（2006）監訳・監修アサーティブジャパン『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』クレイン
- 中野民夫（2001[2004]）『ワークショップ』岩波書店
- 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」『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——』96-128、北大路書房
- 平木典子（1993[2003]）『アサーション・トレーニング——さわやかに自己表現のために——』金子書房

- 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践——』明石書店
- （2004）「クラス活動の理念と設計」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』、8-43、明石書店
- 目黒真実・勝間祐美子・濱川祐紀代・栗原 毅（2001）「第5章 意向と希望編 1 自分の意向の述べ方」『コミュニケーションに強くなる日本語会話』、178-193、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（2005a）『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
- （2005b）『「NO」を上手に伝える技術』あさ出版
- 安場 淳・池上摩希子・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
- 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——「言いにくい場面」への取り組みを例に——」『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——中級から上級レベルの日本語学習者を対象に——」『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