

# コミュニケーションスキル演習が言語交流意識に及ぼす影響

## ——相手意識の導入と自己意識の変化の連動性——

宮 城 信

### 1. はじめに一問題の在処

外国語の学習において、母語のように自然に話してみたいとか、言葉を自在に操り自由に自分の気持ちを表現してみたいとかいう思いは学習を促す十分な動機づけになる。一方、母語である日本語のコミュニケーションスキル（会話の形式や方略）についてはやや事情が異なっている。小中学校で授業を受ける日本語母語話者の学習者にとって、日本語はもともと自在に話せる母語であって、通じれば良いとかいつも通り話せば良いとか安易に考えているので興味関心は総じて薄い。子ども達が些細なことから言い争いになる現場を見るにつけ、この点に少なからぬ問題があるように思われる。本研究では、そのような日常の場でのコミュニケーションに関する学習とそれに関する意識の変化について考察する。

本研究では、「言語交流意識」を言語活動に対する理知的な捉え方や会話の方略に対する意識の萌芽、方略習得・改善への興味・関心、言語活動への積極的な関与欲求を含む総体とする。すなわち、何らかの形で「言葉を意識する」契機を持つことを指す。この前提に立って本研究の中心的な課題は、学習者が母語である日本語のコミュニケーションスキル学習を通してどのように言語交流意識を変化させていくか、言い換えれば当該課題への興味を喚起する過程を探るというものである。

多くの学生にとって、現行学習指導要領で「目的や場面に応じ、社会生活にかかわることなどについて相手や場に応じて話す能力」「表現の工夫を評価して聞く能力」「課題の解決に向けて話し合う能力」等为目标とする国語科の「話すこと・聞くこと」の授業で、コミュニケーションスキルの学習は形式的なものか、学習者の印象に残らないものだったようである<sup>①</sup>。このような現状を鑑み、本稿では大学で実践された日本語のコミュニケーションスキル学習の提案を行う（詳細は2節を参照のこと）。ここでは、国語科教育ではあまり焦点が当てられてこなかった、「励ます」や「断る」といった日常の場でのコミュニケーションスキル（宮城2013等）を題材とする。さらに実践的な演習を目指しロールプレイを導入し、学習者の積極的な授業への参加を促す<sup>②</sup>（日本語教育における問題解決型ロールプレイの詳細は山内2000等を参照のこと）。本稿で提案する学習は、大学で実施された全15回の演習で相手意識の必要性の有無で前半、後半に分けて配置した（資料1のⅠ部、Ⅱ部）。また学習者の言語交流意識の変化を測定するため、事前（授業開始前）・中間（Ⅰ部終了時）・事後（Ⅱ部終了時）で全3回のアンケート調査を実施した。

## 2. コミュニケーションスキル演習実践概要

### 2.1 概要と各教材の位置づけ

本実践での課題（「日常のコミュニケーションスキル」）は、全15回で以下のように配置される<sup>9)</sup>。  
（資料1の内容は、2015年度版で以降も適宜改訂を加えていく。）

[資料1 課題題目一覧]

I 部		第II部			
第1回	ガイダンス ／自己紹介をする	第6回	雑談する	第11回	頼む
第2回	説明する	第7回	話し合う	第12回	断る
第3回	紹介する	第8回	謝る・感謝する	第13回	意見を述べる・ 忠告する
第4回	報告する	第9回	励ます・アドバ イスする	第14回	説得する
第5回	質問する	第10回	勧める・誘う	第15回	面接を受ける

本実践の各課題の学習目標は、大きく以下の3つのグループに分別される。

- ① 思っていることや考えを表現する。……I部（第1回～第5回）
- ② 聞き手へ配慮して表現する。……II部前半（第6回～第12回）
- ③ 聞き手の気持ちへはたらきかける。……II部後半（第13回～第15回）

課題の内容は、①～③の順に難易度が上がっていき、段階的にスキルを磨いていくことができるように配置してある。主に表現の明晰さが求められる①とは異なり、②③では相手を意識したコミュニケーションが重要になる。特に③では、自分の思いを伝えるだけでなく、相手の反応を予測した受け答えが必須であり、単なる伝達から一步踏み込んだ「相手にどう受けとられるか（相手がどう反応するのか）」についても熟考する必要がある。

### 2.2 教材の構成と進行

#### 2.2.1 教材の概要

本実践では、各回2.2.2節の図2のようなB4版両面印刷の課題プリントを用意した。課題プリントの内容は、問題のある会話例を題材としたレッスン課題3題（個人課題とグループ課題）、ロールプレイ演習課題、コラム等で構成されている。

以下、資料2に問題のある会話例の一部をあげる（「第10回 勧める・誘う」より抜粋）。授業では学習者はこのような会話例を教材として、どこに問題があり、コミュニケーションスキル運用の観点からどのように修正すべきかを討議していくことになる。

[資料2 問題のある会話例]

鈴香さん：この前、駅前に新しくできたパン屋に行ってみたよ。

麻里さん：知ってる、知ってる。いつも人が並んでるよね。気になってたんだ。

鈴香さん：コーヒーロールが400円でメロンパンが300円だったよ。

麻里さん：ちょっとそれ高いなー。

鈴香さん：そうなんだけど、メロンパンがすごくおいしくて、自家製バターとか使ってるんだって。

麻里さん：へえー、おいしそう。で、コーヒーロールの方は？

鈴香さん：うーん、そっちは普通かなー。

麻里さん：じゃ、お薦めはメロンパンだね。もう少し安ければなあ。

鈴香さん：ちょっと高いけど、値段分はあると思うよ。

麻里さん：そうなんだ。うーん、やっぱ高いなー。どうしよう……。

鈴香さん：でも、明日がサービスデーで全品30%オフだよ。

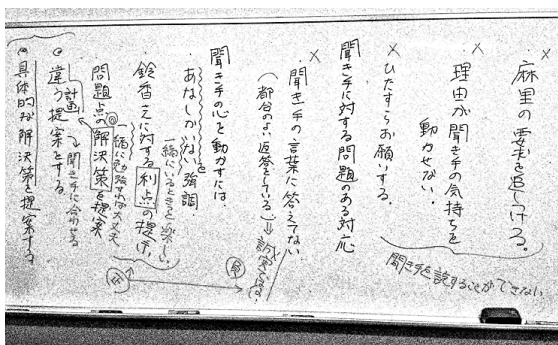
麻里さん：えっ、そうなの。

会話例は、日常的に起こりうる状況を設定し、比較的砕けた口調で発話されている。もちろん言い方（表現）だけではなく、やり取りをどのように組み立てるのか（方略）も考察の対象となる。対処方法は、場面や相手によっても異なってくるので、本課題の眼目は唯一絶対の正解を見つけることではなく、不明瞭であったり、場に不適切な避けるべき発話を評価し、意識的に停滞なく会話を進めていくように心掛け、会話の方略等の言語交流意識を持つことにある（課題内容の詳細は宮城・文 2014, 宮城・泉 2015 を参照されたい）。

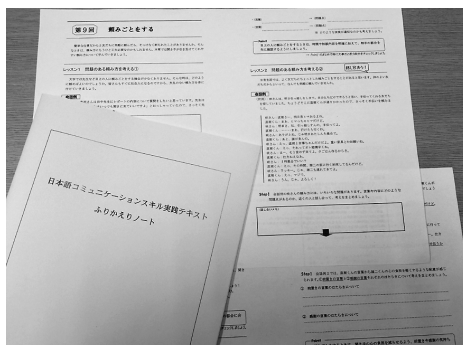
## 2.2.2 授業の進行

レッスン課題は15分から20分程度で回答するように時間を配分している。その後、クラス全体で討議を行い、注意点などを確認して板書する。まず2～3名のペアで個別にロールプレイ演習を行い、その後まとめとして代表者のロールプレイ演習へと展開していく。以下、図1のような板書は授業者である筆者が学習者らとの話し合いを元にまとめており、学習者の共有規範となる。学習のまとめのロールプレイ演習においてもこの板書を参照しながら、進めるよう促している。

授業の終わりに別に図2のような専用の「ふりかえりノート」を用意し、本授業で学んだことや感想・要望等を記入する。授業者が一旦回収・確認して授業改善に役立てると共に、返却後は学生個人が、その後ポートフォリオとして学習や言語生活で活用することを促している。



[図1 板書例]



[図2 課題プリントと「ふりかえりノート」]

### 3. 学習者の言語交流意識の変化の調査

#### 3.1 調査概要

[学習及び研究計画]

本研究は、新たなコミュニケーションスキル学習の導入と学習者の言語交流意識の変化の調査を研究課題としている。国立大学の学生を対象として、2節で述べたような日常の場のコミュニケーションスキル演習を実施した。その際意識の変化が予想される3時点でアンケート調査を実施して回答結果の変化を確認した、結果に関して検定を実施した。また、男女間でもコミュニケーションスキルに関する意識の違いが見られると予想してその差異についても同様に検定を実施した。

[授業概要]

全15回の授業で日常のコミュニケーションスキルに関する異なる課題(2.1節を参照のこと)を扱った。授業時期は2014, 2015年の前学期(4月~7月)で、筆者(授業者)が担当した「日本語運用基礎論<sup>(4)</sup>」によるものである。受講者は2014年15名, 2015年30名。基本的に授業内容は同様である(テキストに一部改訂あり)。

[調査対象]

調査協力者(学習者)は、国立大学教育学系の2~4年生(理系文系含む)、男子23名, 女子22名(うち留学生1名)で、年齢は19歳~22歳である。3回のアンケートすべてに回答した学生を調査対象とし、念のため留学生を除外した(有効回答数は男子21名, 女子21名:計42名)。

[調査方法]

本稿でのアンケート調査は、男女差(要因A)と測定時期(事前・中間・事後, 要因B)の2要因混合計画である。測定時期は、初回ガイダンスの後(第1回:4月2週目), I部終了時(中間:5月2週目), II部終了時(事後:7月末)に実施した。事前と中間の間に4週間, 中間と事後の間に10週間の期間がある。3問ずつで構成される6要因について、全18問の設問を設け合計得点を算出し、それぞれに対して2要因混合計画の分散分析(AsB型)を行った。なお分析にあたっては「js-star2012<sup>(5)</sup>」を用いた。

#### 3.2 アンケート調査用紙

本研究では、言語交流意識に影響を及ぼす要因として次の6つを設定する。

[資料3 質問項目の6要因]

- ・「学習意欲」(問1, 2, 5)……会話に関する知識や技能を学びたいという意欲
- ・「自己肯定感」(問8, 12, 13)……会話の場における自己の肯定的評価
- ・「交流意欲」(問3, 14, 18)……会話を通して相手との関係を保持したいという意欲
- ・「思考態度」(問4, 10, 15)……会話の方略に対する意識の高さ
- ・「コミュニケーション力評価」(問6, 7, 11)……会話能力に対する自己評価
- ・「対人関係」(問9, 16, 17)……相手との関係の捉え方

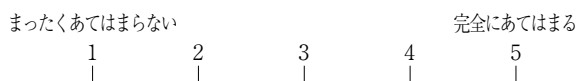
前三者の「学習意欲」「自己肯定感」「交流欲求」はコミュニケーションに興味を持ち、意欲的に学習を推し進める要因、後三者の「思考態度」「コミュニケーション力評価」「対人関係」は自らのコミュニケーションを振り返り、分析的に深める要因と解釈される。これらの要因との学習者の意識を調査する目的で下記資料4のような質問項目を設けた（資料3の各要因の括弧内の数字は、資料4の質問項目との対応関係を示す）。本調査における質問項目は以下の通りである。（回答者の思考の流れを意識して関連する質問項目が固まらないように配置した。）

[資料4 質問項目一覧]

- 問1 大学の授業は楽しいと思う。
- 問2 日本語について学ぶことに興味があると思う。
- 問3 人と話をするのは楽しいと思う。
- 問4 どうすればコミュニケーションが上達するのか考えたことがあると思う。
- 問5 この授業以外でコミュニケーションに関する書籍等を見て勉強したことがあると思う。
- 問6 会話の中で、自分はよく話をする方だと思う。
- 問7 友だちとコミュニケーションは問題なくとれていると思う。
- 問8 自分の話は友だちを面白がらせたり、楽しませたりしていると思う。
- 問9 友だちとケンカしても、すぐに元の仲の良い関係に戻れると思う。
- 問10 日常の会話でも、内容や話す順番などよく考えて話すことが大事だと思う。
- 問11 小・中学校の頃より、現在は相手に合わせて話すことが上達したと思う。
- 問12 日常の会話で友人に自分の言いたいことを理解してもらえていると思う。
- 問13 日常の会話で友人の言いたいことを理解できていると思う。
- 問14 友人の言っていることがあまり分からなくても、話の流れから友人の言いたいことを察することができると思う。
- 問15 話の組み立て方や話し方の作法に興味があると思う。
- 問16 黙っているより、話の合わない人とでも話をした方が気が楽だと思う。
- 問17 どんなことでも話し合えば互いの距離が近づいていくと思う。
- 問18 よく知らない人とでも話をして親しくなりたいと思う。

なお質問は全て以下の回答欄のように5段階評価（5件法）で判定させた。3回の調査において同一の質問用紙を使用した。（※ 各設問の回答欄は以下の通り。）

回答欄



## 4. 結果

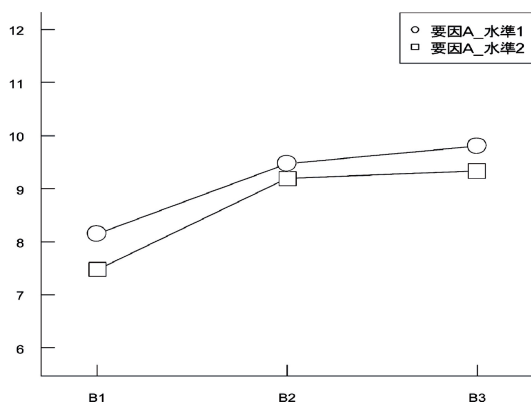
### 4.1 「学習意欲」についての分析結果

以下の表 1-1 が「学習意欲」についてのアンケート項目の平均点と標準偏差である。

[表 1-1 「学習意欲」における平均と標準偏差]

	男子 (21名)			女子 (21名)		
	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均	8.14	9.48	9.81	7.48	9.19	9.33
標準偏差	1.32	1.79	2.20	1.71	2.06	2.15

男女(2)×測定時期(3)の2要因混合計画の分散分析を行った。結果は、測定時期の主効果が有意 ( $F(2,80)=24.93, p<.01$ ) で、男女差の主効果は有意ではなかった。また性差×測定時期の交互作用は有意でなかった。以下の図3は各条件群毎の学習意欲の平均点、表 1-2 は測定時期による学習意欲の平均点の変化(測定時期の主効果)である。



[表 1-2 測定時期による学習意欲の変化]

	事前	中間	事後
平均	7.81	9.33	9.57

[図 3 「学習意欲」の平均点の変化]

測定時期(事前, 中間, 事後)での変化を Holm 法による対応のある多重比較によって検討した結果, 事前より中間 ( $MSe=1.539, p<.05$ ) 及び, 事前より事後 ( $MSe=1.539, p<.05$ ) で学習意欲が高くなっていた。

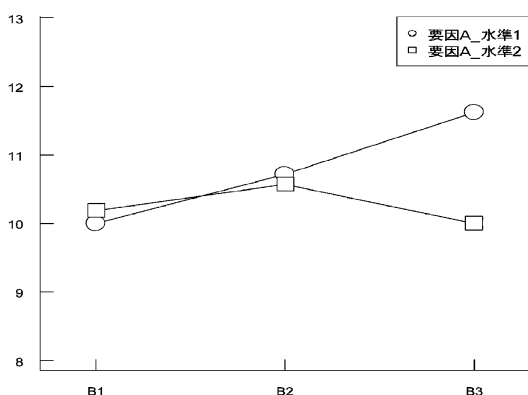
### 4.2 「自己肯定感」についての分析結果

以下の表 2-1 が「自己肯定感」アンケート項目の平均点と標準偏差である。

[表 2-1 「自己肯定感」における平均点標準偏差]

	男子 (21名)			女子 (21名)		
	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均	10.0	10.7	11.6	10.2	10.6	10.0
標準偏差	1.90	0.98	1.17	1.14	1.43	1.77

男女(2)×測定時期(3)の混合計画の分散分析を行った。結果は、測定時期の主効果が有意 ( $F(2,80)=5.28, p<.01$ ) であり、男女差は有意ではなかった。また性差×測定時期の交互作用が有意 ( $F(2,80)=8.77, p<.01$ ) であった。以下の図4は各条件群毎の自己肯定感の平均点、表2-2は測定時期による自己肯定感の平均点の変化(測定時期の主効果)である。



[表2-2 測定時期による自己肯定感の変化]

	事前	中間	事後
平均	10.1	10.64	10.81

[図4 「自己肯定感」の平均点の変化]

測定時期(事前、中間、事後)での変化をHolm法による対応のある多重比較によって検討した結果、事前より中間 ( $MSe=1.11, p<.05$ ) 及び、事前より事後 ( $MSe=1.11, p<.05$ ) で自己肯定感が高くなっていた。交互作用が有意であったので、単純主効果を対応のあるHolm法で検定したところ、事前、中間では男女差が認められず、事後のみ ( $MSe=2.374, p<.01$ ) 有意な差があった。また、男子の測定時期(事前、中間、事後)での変化をHolm法による対応のある多重比較によって検討した結果、事前より中間 ( $MSe=1.11, p<.05$ )、中間より事後 ( $MSe=1.11, p<.05$ ) 及び、事前より事後 ( $MSe=1.11, p<.05$ ) で学習意欲が高くなっていた。

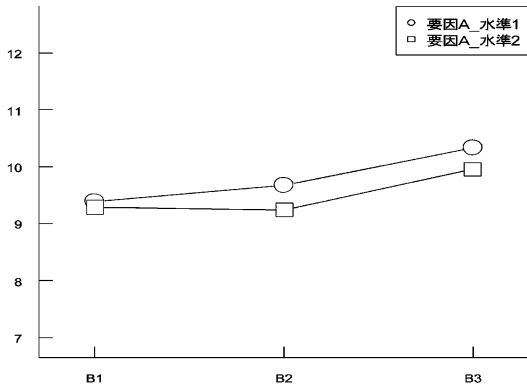
#### 4.3 「交流意欲」についての分析結果

以下の表3-1が「交流意欲」アンケート項目の平均点と標準偏差である。

[表3-1 「交流意欲」における平均点と標準偏差]

	男子 (21名)			女子 (21名)		
	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均	10.9	12.0	11.9	11.5	11.6	12.2
標準偏差	2.11	1.68	1.28	2.17	1.21	1.37

男女(2)×測定時期(3)の2要因混合計画の分散分析を行った。結果は、測定時期の主効果が有意 ( $F(2,80)=5.83, p<.01$ ) で、男女差の主効果は有意ではなかった。また性差×測定時期の交互作用は有意ではなかった。以下の図5は各条件群毎の交流意欲の平均点、表3-2は測定時期による交流意欲の平均点の変化(測定時期の主効果)である。



[図5 「交流意欲」の平均点の変化]

測定時期（事前，中間，事後）での変化をHolm法での対応のある多重比較によって検討した結果，事前より中間（MSe=1.247,  $p<.05$ ）及び，事前より事後（MSe=1.247,  $p<.05$ ）で交流意欲が高くなっていった。

[表 3-2 測定時期による交流意欲の変化]

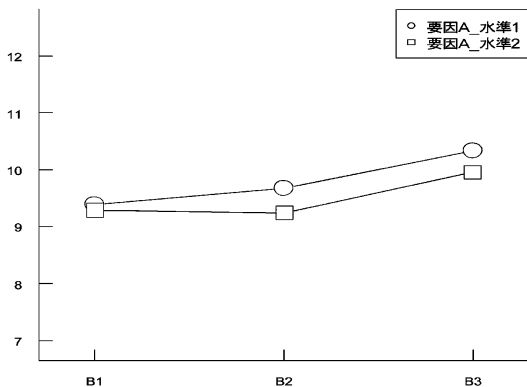
	事前	中間	事後
平均	11.21	11.79	12.02

#### 4.4 「思考態度」についての分析結果

以下の表 4-1 が「思考態度」アンケート項目の平均と標準偏差である。

[表 4-1 「思考態度」における平均と標準偏差]

	男子 (21名)			女子 (21名)		
	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均	11.3	11.8	12.4	11.6	11.2	11.8
標準偏差	1.64	1.80	1.70	2.21	2.47	1.92



[図6 「思考態度」の平均点の変化]

男女(2)×測定時期(3)の2要因混合計画の分散分析を行った。結果は，測定時期の主効果が有意 ( $F(2,80) = 4.13$ ,  $p<.05$ ) で，男女差の主効果は有意ではなかった。また性差×測定時期の交互作用は有意ではなかった。以下の図6は各条件群毎の思考態度の平均点，表4-2は測定時期による思考態度の平均点の変化（測定時期の主効果）である。

[表 4-2 測定時期による思考態度の変化]

	事前	中間	事後
平均	11.48	11.50	12.10



測定時期（事前，中間，事後）での変化をHolm法による対応のある多重比較によって検討した結果，中間より事後（MSe=1.252, p<.05）及び，事前より事後（MSe=1.252, p<.05）で学習意欲が高くなっていた。

#### 4.5 「コミュニケーション力評価」についての分析結果

以下の表 5-1 が「コミュニケーション力評価」アンケート項目の平均点と標準偏差である。

[表 5-1 「コミュニケーション力評価」における平均点と標準偏差]

	男子 (21名)			女子 (21名)		
	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均	10.9	11.7	11.9	11.7	11.6	11.7
標準偏差	2.03	1.58	1.93	1.67	1.18	1.45

男女(2)×測定時期(3)の2要因混合計画の分散分析を行った。結果は，測定時期，男女差，交互作用，のいずれにおいても有意ではなかった。

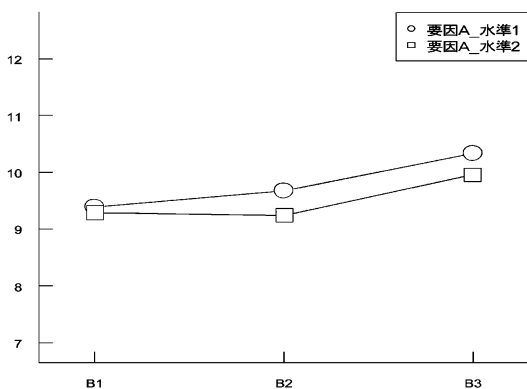
#### 4.6 「対人関係」についての分析結果

以下の表 6-1 が「対人関係」についてアンケート項目の平均点と標準偏差である。

[表 6-1 「対人関係」における平均点と標準偏差]

	男子 (21名)			女子 (21名)		
	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均	9.4	9.7	10.3	9.3	9.2	10.0
標準偏差	2.44	1.78	1.61	2.27	2.07	2.57

男女(2)×測定時期(3)の2要因混合計画の分散分析を行った。結果は，測定時期の主効果が有意 ( $F(2,80)=3.83, p<.05$ ) で，男女差の主効果は有意ではなかった。また性差×測定時期の交互作用は有意ではなかった。以下の図 7 は各条件群毎の対人関係の平均点，表 6-2 は測定時期による対人関係の平均点の変化（測定時期の主効果）である。



る対人関係の平均点の変化（測定時期の主効果）である。

[表 6-2 測定時期による対人関係の変化]

	事前	中間	事後
平均	9.33	9.45	10.14

[図 7 「対人関係」の平均点の変化]

測定時期（事前，中間，事後）での変化を Holm 法による対応のある多重比較によって検討した結果，事前より事後（MSe=2.091,  $p<.05$ ）で対人関係が高くなっていた。

## 5. 言語交流意識に関する考察

本研究では，事前事後に加えて学習内容の対人意識が深化する中間のそれぞれの時点で3回のアンケート調査を実施した（3.1節を参照）。国語科教育の実践に散見されるような一時的な変化の可能性が排除できない実験授業の前後の調査とは異なり，本調査では調査の間に最低でも4週間の隔たりがあり，より安定的で定着度の高い意識の変化を抽出することが可能となっている。

4節の結果を順に見ていこう。まず，「学習意欲」「交流意欲」「思考態度」「対人関係」について考察する。交互作用と男女差が有意ではなく，測定時期のみが有意であった。全体的に見れば，事前と事後で主効果が有意であることから，4カ月間の授業前後で言語交流意識の変化がほぼ定着しているといえる。ここで注目したいのが，学習内容の変化との関連で，どの時点で変化があったのかという点である。「学習意欲」「交流意欲」については，I部終了時（事前と中間の間）ですでに差異が見られることから，授業でコミュニケーションスキルを取り上げ，学習することによって直ちに言語交流意識に影響があったと考えられる（「自己肯定感」についても同様）。これらの要因は，コミュニケーションそのものに興味を持てるかといういわばやる気（興味・関心・意欲）に関わるものである。学習課題に相手意識が盛り込まれるようになり，その必要性が実感できる課題をII部に配置しているため，学習者が会話の方略に意識が及ぶようになるには後半の学習を受講する必要があるが，これらの要因に関しては，おそらく相手意識の有無と関係なくコミュニケーションを話題として取り上げるだけで，興味を喚起することができているようである。次に「思考態度」については，I部終了時では変化が見られず，II部の学習の前後で差異が見られる。II部に相手意識を必要とする課題を配置しているため，相手意識の有無が意識の変化を促したと予想される。この結果から段階的な学習を意識した本教材の配置が効果的に機能していることが分かる。コミュニケーションスキル学習に対する意欲を下支えする要因であるので，焦らずしっかりと育てていくことが肝要である。そして「対人関係」については，事前と事後にしか変化が見られない。相手との関係の構築や保持に関わるこの要因に対する意識は，本実践全体を通して非常に緩やかに学習者に影響を及ぼしていると考えられる。おそらく授業終了後に振り返ってみて初めての自らの言語交流意識の変化に気づくというようなものであろう。

続いて「自己肯定感」について考察する。交互作用と測定時期が有意である。男子に限定すれば，事前，中間，事後の間で徐々に上昇しており，学習が進むに従って，またはコミュニケーションスキル学習に時間を費やすにしたがって，自己肯定感が増加する様子が窺える。おそらく苦手意識のあったコミュニケーションに活用できる道具を入手することによって苦手意識が軽減されていくのではないかと考えられる。また，事後の調査においてのみ男女差が見られた。先の差異と合わせて考えれば，女子は男子に比べて，コミュニケーションツールに有効性を見いだしにくいのか，コミュニケーションそのものに対する苦手意識（あるいは有無そのものの意識）が低いのか

ではないかと推測される。この差異はその表れと捉えられそうである。

そして「コミュニケーション力評価」について考察する。交互作用、男女差、測定時期いずれにおいても有意な差異が見られなかった。本授業実践からはコミュニケーション力（会話能力）が高まったという自己評価は得られなかったと言うことになる。自己評価は実際にそういう状況において、コミュニケーション演習で学んだ技術を試行し、成功体験を得られた場合にプラスに変化すると考えられる。他の要因すべてで事前と事後の間で変化が見られることを勘案すると、この要因に関しては、実際に学習者が短期間のうちに遭遇する状況は限られているので、試行する機会がなく肯定的評価に至らなかったのではないかと推測される。今後改善していく必要がある課題である。

最後に本調査における男女差について考察を述べる。本調査の範囲では男女差はほぼ有意ではなかった。男女差は「自己肯定感」の事後調査のみで見られた。このことから、3.1節で予測した本実践における現行交流意識の変化に男女差があるのではないかという予測に対して、結果は言語交流意識の変化の男女差は十分には認められなかったと言える。その理由として、言語交流意識の変化においては、コミュニケーションスキル学習の効果が男女共に有効であり、男女差が生じる余地が少なかったと考えられる。自己肯定感においてのみ男女差有意になった理由については、今回の結果からは十分な説明を行うことが難しい。自己肯定感の効果が本実践の学びに起因することを確定するためには、コミュニケーションスキル学習を行わずに事前、中間、事後の調査のみを行う統制群を設定する必要がある。本研究は、授業実践の一部として行われたものであり、教育上の配慮から統制群と実験群を設けることはしなかった。この問題に関しては今後の課題としたい。

## 6. おわりに—コミュニケーションスキル演習の発展と課題

本稿の考察で明らかになったことをまとめると以下ようになる。

- ・継続的な日常のコミュニケーションスキル学習によって、学習者の言語交流意識を高めることができる。
- ・コミュニケーションスキル学習を経て、すぐに変化が見られる言語交流意識の要因と緩やかに影響を受ける要因とがある。
- ・相手意識が必要となる課題を学習することによって言語交流意識の変化がある要因がある。
- ・全体を俯瞰した場合、コミュニケーションスキル学習における変化の男女間の差異はほぼ見られない。

以上見たように、本実践の内容が学習者の言語交流意識に及ぼす影響は、決して少なくないことが明らかになった。1節で提示した問題意識に対して、本研究での実践は学習者が日本語のコミュニケーションスキルの必要性を実感し、学習意欲を高めていくための有効な手段の一つになると考えることができる。国語科教育における学習のまとめや確かめとして、ロールプレイを用いた演習の有効性は早くから指摘されてきたが（外林 1981 等）、それ以外の国語科での言語教育

への有効性と可能性を示すことができた。今後の課題として、本研究で提案した日常のコミュニケーションスキル学習等も含め、日本語教育の現場で培われたロールプレイ学習の知見を国語科教育のコミュニケーションスキル学習の中で有機的に活用する体系的な指導法と教材の開発を進めていく必要がある。

## 参考文献

- 井出祥子 (2006) 『わきまへの語用論』, 大修館書店
- 大淵憲一 (2010) 『謝罪の研究 釈明心理とはたらき』, 東北大学出版会
- 岡本真一郎 (2010) 『ことばの社会心理学 第4版』, ナカニシヤ出版
- 外林大作 (1981) 『教育の現場におけるロールプレイングの手引き』, 誠信書房
- 日高水穂 (2012) 「「察し合い」の談話展開に見られる日本語の配慮言語行動」, 三宅和子他編 『「配慮」はどのように示されるか』, pp. 91-112, ひつじ書房
- 宮城信 (2013) 「ロールプレイを応用した国語表現の授業 ―うまいアドバイスの仕方を考える」 『言語教育実践 イマ×ココ』 創刊号, pp. 34-39, ココ出版
- 宮城信・文智暎 (2014) 「大学生におけるコミュニケーションスキル教育の開発研究」 『教育実践研究』 9, pp. 1-11, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター
- 宮城信・泉一彦 (2015) 「高大連携学習によるコミュニケーションスキル教育の開発研究」 『教育実践研究』 10, pp. 97-112, 同上
- 森篤嗣・牛頭哲宏 (2010) 『小学生のための会話練習ワーク』, ココ出版
- 森篤嗣・豊田誠 (2010) 「日本語教育の方法を応用した話し言葉教育の試み ―ロールプレイを用いた高等学校国語科の授業―」 『教育実践学論集』 11, pp. 97-106, 兵庫教育大学
- 森山卓郎 (1990) 「「断り」の方略―対人関係調性とコミュニケーション」 『言語』 19-8, pp. 59-66, 大修館書店
- 山内博之 (2000) 『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

## 注

- (1) 本授業のガイダンスでの「これまで、たとえば高校までの国語の授業で、どのようにコミュニケーションの技術について学んできたか」という質問に対して、「ほとんど記憶にない」(45人中26名 58%), 「ディスカッションをやったことがある」(同14名 31%) 「意見発表の指導を受けたことがある」(同4名 9%) 「そもそもどのようなことを学ぶのかわからない」(同6名 13%) などの回答がよせられた(詳細は、宮城・文2014を参照のこと)。
- (2) 日本語教育では一般的であるが、国語科教育においては十分な知見の蓄積はない。本稿に先行する数少ない中等教育以上での実践として森・豊田(2010)がある。
- (3) 各課題の内容については、井出2006, 大淵2010, 岡本2010, 日高2012, 森山1990等の考察を参考にして問題のある会話例を作成した。

- (4) 本授業のシラバスでは「これまでお座なりに行ってきたコミュニケーションのあり方を見直し、聞き手を意識したスキルを身につける。」を達成目標としている。
- (5) 博幸氏作成の統計解析フリーソフト。<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/> からダウンロード可能。