

## 「展開ロールプレイ」の提唱

### —「待遇コミュニケーション教育」の一方法として—

蒲谷 宏・金 淑英・照山 法元・山内 薫・李 錦淑

【キーワード】展開ロールプレイ・ロールプレイ・やりとり・ふりかえり・ゆさぶり

#### はじめに

本稿は、「待遇コミュニケーション教育」（以下、「TC教育」とする）における実践的な練習方法の一つとして、「展開ロールプレイ」（以下、「展開RP」とする）というロールプレイ（以下、「RP」とする）を提唱し、その理念と実践について考察したものである。

展開RPは、従来のRPを乗り越えるために考案されたRPの一種として位置づけられるが、単なる技法として捉えられるものではなく、TC教育の理念を実現するための一方法としての意味を持つ。したがって、本稿は、口頭表現教育におけるRPの是非や長短を問うことを目的とするものではなく、TC教育を考えるための問題提起の論考となるものである。

展開RPは、その実践を開始したばかりであり、まさに発展途上の段階ではあるが、これまでの口頭表現クラスで行ってきたRPの諸実践を踏まえて生み出された方法であるという点において、TC教育の継続の中に位置づけられるものだと言える。

#### 1 「待遇コミュニケーション教育」の目指すもの

「実践研究2」における実習クラスとなるのは、早稲田大学日本語教育研究センター設置日本語科目「口頭表現6A」である。この口頭表現の授業における目的は、〈「相手」や「状況」に考慮して、「自分」が伝えたい「気持ち」や「内容」を的確に表現する能力を高めていくこと〉に置かれている。これは、すなわち、「コミュニケーション主体」である学習者が、ある「場面」（「人間関係」と「場」）において、自分の「意図」・「意識」（きもち）、「表現内容」（なかみ）、「表現形式」（かたち）をどのように連動させてコミュニケーションしていくのか、という「待遇コミュニケーション」の実践的な能力を高め、養うことを目的とする授業だということである。

TC教育においては、こうした学習者のコミュニケーション能力を高めることとともに、学習者自身がそのための方法を意識し、自覚し、自ら修正していく力を養うことが重要な課題となる。口頭表現はコミュニケーションの一面の能力ではあるが、TC教育における理念は、このような口頭表現クラスにおいても実現されるべきものだと考えている。

## 2 展開RPとは

冒頭にも述べたように、展開RPは、TC教育の理念を生かすための一つの実践的な方法として考案されたものである。展開RPは、当初、従来のRPが持つ問題点と考えられるもの—学習者自身の「意図」がない、「きもち」がないままに演じられる芝居にすぎない、不自然・現実感がない、会話を型にはめてしまう、RP自体が目的化してしまう、等々—を克服することを目指して考えられたものではある。しかし、展開RPを提案する真の狙いは、RPの改善というよりも、学習者が自らのコミュニケーションを振り返り、意識化し、コミュニケーションをどういう観点から捉えればよいのか、何が問題であり、それをどう考えればよいのか、どうすればよいのか、といった「待遇コミュニケーション」の重要な枠組みである〈場面—意識—内容—形式〉をどう連動させていくのかということを実践的に体感し、考えるための方法を提示したいということにある。

展開RPは、そのあり方自体は、極めて単純なものである。その要点を示すと、次のようになる。（かぎとなる用語については〈 〉で示しておく。例は、教師（T）が依頼主体となり、数名の学習者（S）を相手に依頼のコミュニケーションを展開するもの。）

(1) 〈やりとり〉を1回ずつ行い、〈その都度止めて〉、〈ふりかえり〉をする。何か気になる点があれば、それを話題にして考える。

例：T「ちょっといいですか。」—S1「だいじょうぶですよ。」（そこで一旦止めて、「だいじょうぶですよ」という返事について考える。そしてS2に移る。）

(2) 一巡したら、最初の〈やりとり〉を〈くりかえし〉、次の〈やりとり〉へと進む。

例：T「ちょっといいですか。」—S3「はい。何でしょうか。」—T「ちょっとS3さんをお願いしたいことがあるんですけど。」—S3「どんなことでしょうか。」・・・

(3) 依頼のコミュニケーションが終了するまで一人一人の学習者を相手に進めていく。学習者は、〈何も見ないで〉最後まで〈自分で考えながら〉コミュニケーションしていく。〈一人一人の対応のしかたが異なる〉ことは問題ない。依頼を引き受けても、断ってもよい。

(4) 教師は、〈修正するのではなく〉、その表現や表現のしかたを〈考えさせる〉という

姿勢で臨む。学習者が、〈場面—意識—内容—形式〉をどう〈連動させていく〉のかを見守る。

- (5) 談話の構造ではなく、〈展開〉を重視する。その時々〈局面〉にどう対応しつつ〈やりとり〉をしていくのか、それを意識し、実践する力を養うためにRPをしているという認識が重要なのである。そこにおいては〈ゆさぶり〉をかける必要もある。

### 3 展開RPの実践

以下、実際に授業において行った展開RPの実例を基に、展開RPにおける四点の特徴と利点、および課題を検討していくことにする。なお、実習クラスでは、毎回7～8名の学習者のグループに実習生1名が入って実習を行った。

#### 3-1 〈やりとり〉を止める

本節では、「許可求め・許可与え・断り表現」の基礎練習として行った展開RPを取り上げ、〈やりとり〉を止めるという特徴を検討したいと思う。この実践における展開RPのテーマは、「来週の授業時間、サークル発表会のチラシを配ることの許可を求める」というもので、学習者(S)が教師(実習生:T、相手レベル+1)に対して、許可求めのコミュニケーションを展開させる練習を行った。学習者は、計7名(台湾2名、韓国、スペイン、中国、ベトナム、ロシア 各1名)である。

この日行った展開RPは、「許可求め」の導入段階として、「許可求め」とはどのようなものであるかということ、また、相手によって様々な展開が行われるということについて、学習者にコミュニケーションを通じて実感し、理解してもらうものであった。

ここでは、展開RPを用いた「許可求め・許可与え・断り表現」の〈やりとり〉の中から、展開RPの〈やりとり〉を止めるという特徴が表れていると思われるところを取り上げる。なお、時間(口頭表現6Aの授業直後)、場所(教室内)、および内容(チラシ配布の許可を求める)は学習者全員に共通のものとした。

##### (1) 「相手レベル」に応じた表現における「止め」

S1「先生、ちょっとよろしいですか。」—T「はい、なんですか。」次の学習者に移る。S2「先生、ちょっといいですか。」—T「あ、はい、いいですよ。」ここで一旦止める。異なる二通りの〈やりとり〉について話し合いを行う。どのような表現が適切であるのかということ、およびその理由について意見を出すように学習者に促すとともに、その問題提起に関して意識化させる。教師は、学習者から自由に出される意見

を取り上げ、グループの全員で共有する。例えば、「先生だから「ちょっとよろしいでしょうか。」のほうがいい」という一人の意見を取り上げ、教師は「相手が変わると言葉も変わるのか」と全員に質問を投げかける。それに対して他の学習者から、「友達の場合はいいが、教師に対しては適切ではない」という意見が出る。それを再び全員で話し合う。話し合いがひと段落したら、再度S2から展開RPを始める。

## (2) 「きもち」に応じた表現における「止め」

S3「先生、ちょっとよろしいでしょうか。」—T「はい、なんですか。」—S3「あのう、自分の演劇サークルで来週講演があるんです。それでチラシを来週口頭表現の授業中に配ってもいいですね。」ここで一旦止める。S3の発話について、どこに問題があるのか、どのような表現が適切であるのか、またS3がどのような気持ちでその表現を選択したのかということを確認、問題点を全員で共有し一緒に直していく。その後、再びS3の〈やりとり〉を最初から行う。(呼びかけの部分はここでは省略する) S3「あのう、私は演劇サークルに入ってるんですが、そのサークルで来週講演がありますが・・・、その案内のチラシを来週、口頭表現の授業中に配りたいのですが、よろしいでしょうか。」—T「来週の授業中ですか・・・。」と展開RPを行っていく。

このように、相手レベルに合わない表現をした場合、あるいは、特定の表現によって誤解が生じる可能性が高い場合は「止め」を入れる。しかし、文法を多少間違っていたとしても、それが「表現内容」の理解を妨げない場合、あるいは、事情説明などの情報量が不足していたとしても、その後に続く〈やりとり〉で補える場合には止めず、次の段階に繋げていくというイメージで展開RPの実践を行った。

## 3-2 〈展開〉を作り上げる

本節では、「誘い・断り表現」の応用練習として行った展開RPを取り上げ、〈展開を作り上げる〉という特徴を検討したいと思う。この実践における展開RPのテーマは、「授業後に教室で教師（相手レベル・+1）を忘年会に誘う」というもので、学習者全員がそれぞれ誘う主体となり、教師を相手にそれぞれの誘いのコミュニケーションを展開させる練習を行った。このテーマは学習者自身が選定したものであり、今後実際にあり得ることを想定して選んだと言える。この実践における学習者は、計7名（台湾2名、アメリカ、インド、タイ、中国、ロシア 各1名）である。

ここでは、展開RPを用いた「誘い・断り表現」の〈やりとり〉の中から、展開RPの〈展開を作り上げる〉という特徴が表れていると思われるところを取り上げる。

まず、学習者（S）が教師（実習生：T）を忘年会に誘うために話を切り出す〈やりとり〉の場面から始まる。S1「先生、今ちょっとよろしいでしょうか。」—T「はい、いいですよ、何ですか。」（次の学習者に移る）／S2「先生、今よろしいですか。」

—T「はい、何ですか。」／S3「先生、今ご都合がよろしいでしょうか。」—T「え、ええ、何ですか。」ここで一旦止める。話を切り出す場面において、「先生、今ご都合がよろしいでしょうか」という発話はどうなのか、S3 本人も含め全員で確認、検討した。「都合」はどのような時に使うのか、「都合」より「時間」のほうが相応しいのではないかといった意見が出された。S3 はそれらを踏まえ、すぐに、S3「先生、今お時間よろしいでしょうか。」—T「はい、何ですか。」とやり直しの練習を行った。

その後は忘年会を行う時間、場所、待ち合わせなどについての〈やりとり〉を〈くりかえし〉、「誘い・断り表現」の展開を作り上げていったが、終わりに近づいたところで、次のような〈やりとり〉があった。T「では、楽しみにしています。」—S4「・・・。」S4 が沈黙したため、ここで一旦止めた。S4 に沈黙の理由を尋ねると、「先生にこのように言われたら何と答えればいいですか」ということばが返ってきた。この時も全員の問題として考え、学習者それぞれの展開に合わせ、「お待ちしております」や「よろしくお願いします」というのはどうかという意見が出された。

このように、この授業では、教師による訂正や修正というよりは、問題を全員で共有することを重視しながら、コミュニケーションを展開させていくことを心掛けた。言い換えれば、〈局面〉ごとの〈やりとり〉を〈くりかえし〉ながら、展開を作り上げていくというイメージで展開RPの実践を行ったということである。

### 3-3 〈場面—意識—内容—形式〉の〈連動〉

本節では、「許可求め・許可与え・断り表現」の基礎練習として行った展開RPを取り上げ、「きもち」に応じた「かたち」を選択するという特徴を検討したいと思う。この実践における展開RPのテーマは、教師（実習生：T）が許可求め主体となり、学習者（S）を相手に「大学院生が（授業後、廊下で）、学生の写真を研究室のホームページに載せてもいいのか、許可を求める」というものである。学習者は、計7名（中国2名、韓国、ブラジル、ドイツ、タイ、スロバキア 各1名）である。

本授業で行った展開RPでは、「表現主体」と「理解主体」の〈やりとり〉の〈くりかえし〉という観点を重視し、「理解主体」としての学習者の「きもち」（受け止め方）を確認しながら進めていった。

ここでは、展開RPを用いた「許可求め・許可与え・断り表現」の〈やりとり〉の中から、展開RPの「きもち」に応じた「かたち」を選択するという特徴が表れていると思われるところを取り上げる。

「あっ、Sさん、ちょっといいですか。」という教師（実習生）の切り出しに対し、S1「はい、何ですか。」／S2「はい、5分ぐらいだと大丈夫です。」／S3「え〜と、授業があって、今ちょっと急いでいるので…」と、学習者一人一人異なる返事が返っ

てくる。これらについてグループ全体で取り上げて、この中でも特に気になるS3の表現を全員が自分の問題として捉え、検討していくことにした。まず、「表現主体」としてのS3が、この表現をどのような「きもち」で言ったのかを確認する。これに関してS3は、「次の授業で発表するので、色々準備しなければならないので」と自分の「きもち」を説明した。そして次に、「理解主体」としての教師と他の学習者がS3の応対をどのように受け止めたのかということを確認する。これに関して、「まだ、話を出していないのに断られて、無視された感じがする」、また「授業まで5分もあるのに、話を聞かないのは失礼になるかも」というように、他の学習者が各自の「受け止め方」を伝える。その上で教師は何が問題なのか、あるいは、どのように表現すればいいのかという質問を学習者全員に投げかける。これに対して、「急いでいる理由をもう少し詳しく言う必要があるのではないか」や「謝罪と代案を入れたほうが誤解を避けられるのではないか」といったコメントが出された。

このように、この授業では、気になる表現や展開について「表現主体」と「理解主体」の「きもち」をその場で確認して、問題点や改善点を学習者に考えさせるというイメージで展開RPの実践を行った。

### 3-4 〈ゆさぶり〉をかける

本節では、「許可求め・許可与え・断り表現」の応用練習として行った展開RPを取り上げ、〈ゆさぶり〉をかけるという特徴を検討したいと思う。この実践における展開RPのテーマは、「授業の時間を使って、留学生の意識調査のアンケートを行うことの許可を求める」というもので、学習者（S）が許可求め主体となり、教師（実習生：T）を相手に許可求めのコミュニケーションを展開させる練習を行った。

許可求めのコミュニケーションは、基本的に、「許可求め・許可与え・断り」の学習項目で構成されているが、「許可求め」の後に続く展開としては「許可与え」や「断り」に限定されるものではなく、実際には「提案」や「申し出」など様々な表現が考えられる。本授業で行った展開RPでは、このような学習項目には示されていない表現に関しても、学習者が伝えたい「きもち」や「なかみ」を重視し、取り入れていった。学習者は、計7名（台湾、中国 各2名、アメリカ、インド、モンゴル 各1名）である。

許可求めの展開RPを始める前提として、学習者は、相手役となる教師に場所と時間のみを提示し、許可求めの「内容」自体は隠しておく。そして、教師は、各学習者から提示された場所と時間の設定を考慮して、学習者それぞれの展開を調整していくという形で進められた。人間関係については、学習者全員に共通するものとして、実際の人間関係である「学習者と教師」と設定した。

ここでは、展開RPを用いた「許可求め・許可与え・断り表現」の〈やりとり〉の中から、展開RPの〈ゆさぶり〉をかけるという特徴が表れていると思われるところを取り上げる。

①S「すみません、先生。今、ちょっとよろしいですか。」—T「あ、はい。大丈夫ですよ。なんですか。」／②S「実は、他の授業の宿題で留学生の意識調査のアンケートを取っていて・・・それで、このクラスのみんなにもお願いしたいのですが、授業の最後に配ってもいいでしょうか。」—T「ええ、授業が終わった後なら構いませんよ。」／③S「え～っと、みんな、授業が終わった後すぐに次の授業が入っているので、休み時間中は難しくて・・・できましたら授業の最後の10分を頂けないでしょうか。」—T「10分ですか・・・〔沈黙〕5分くらいだったら大丈夫ですよ。それと休み時間の5分を使って終わりませんか？」④S「あ、はい。それで終わると思います。」—T「じゃあ、来週は5分早めに終わるようにしますね。よければお手伝いしましょうか。」／⑤S「あ、いえいえいえ、大丈夫です。そんなに大変ではないので。ありがとうございます。」—T「では、また来週。」

展開RPでは、教師は、各学習者のレベルに応じて臨機応変に展開の難易度を変えたり、学習者の個性や〈やりとり〉の順番に応じて展開に変化を加えたりことができる。これを「実践研究2」では〈ゆさぶり〉をかけるといい、展開RPを行う上での目標の一つとしていた。上記の展開においては、〈ゆさぶり〉として、②の「ええ、授業が終わった後なら構いませんよ」、③の沈黙、および④の「よければお手伝いしましょうか」の導入を試みた。一つ一つの〈ゆさぶり〉は、二巡目の〈くりかえし〉においてはその効果を失うため、必要であれば教師は、新たに付け加えられる次の〈やりとり〉において新しい〈ゆさぶり〉をかける。

このように、この授業では、各学習者によって異なる必然性の度合いと性格に応じたものを選び、〈やりとり〉が二巡目以降でも常に新しいものになるようにするというイメージで展開RPの実践を行った。

#### 4. 展開RPの利点

展開RPは、従来のRPとは異なり、〈やりとり〉を1回ごとに止められる点が大きな特徴であり、この特徴からいくつかの利点が考えられる。

一点目に、すぐに〈ふりかえり〉を行えるという点である。〈やりとり〉の中で気になる点があれば、その都度「表現主体」にどうしてその表現を選んだのか、また「理解主体」に、それを受けてどのように感じたかということを確認したり、その問題をグループ全体で取り上げて、全員で適切な表現を考えたりすることができる。このように、〈やりとり〉の直後に〈ふりかえり〉ことができ、それを〈やりとり〉ごとに行

うことによって、学習者は「きもちーなかみーかたち」の連動を意識し、自覚し、修正していく能力を養うことができるようになる考える。

二点目に、他のメンバーの〈やりとり〉の中から、自分に合う表現を取り入れることができるという点である。学習者一人に対して〈やりとり〉が1回ずつ行われるため、学習者全員がほぼ同じ進度で展開を作り上げていく。そのため、他のメンバーが行う〈やりとり〉や〈ふりかえり〉を自分にとって合うものであれば取り込み、すぐに活用することができる。したがって、自分の順番を待っている間にも、他のメンバーの〈やりとり〉を自分の問題として注意深く観察するようになる。このように、待っている間にも「表現主体」および「理解主体」の二つの観点から〈やりとり〉を考えることで、常に主体的に関わることができるのである。

三点目に、学習者を常に新しい〈やりとり〉の中に置くことができるという点である。一巡、二巡と数回同じ順番で〈やりとり〉を〈くりかえし〉行った後、その順番を逆にするによって、それまでとは異なるメンバーの〈やりとり〉や〈ふりかえり〉から学ぶことができたり、思いがけない順番の変化により緊張感を持たせることができたりする。教師は、学習者によって異なる必然性の度合いと性格に応じた、的確な〈ゆさぶり〉をかけることで、学習者を常に新しい〈やりとり〉の中に置くことができる。その結果、グループの中の学習者全員が、常に新しい〈やりとり〉の中で、その時々〈局面〉への対応を、〈自分で考えながら〉、そして周りを観察しながら、実践していくことが可能となるのである。

このような利点によって、学習者は、最初からの〈やりとり〉を何度も〈くりかえし〉ながら展開を作り上げていくため、最終的に〈何も見ないで〉、目的のコミュニケーションを、各学習者の「きもち」に応じた表現を用いて、達成できるのである。

## 5. 展開RPの課題

展開RPは、教師もコミュニケーションの主体として〈やりとり〉に加わり、学習者のことをよく見ながら、学習者とともにコミュニケーションを展開させなければならない。しかも、学習者の数だけある〈展開〉を並行して作り上げていかなければならないため教師の負担が大きい。その結果、「表現主体」としての教師自身の「表現」が見過ごされることも考えられる。また、展開RPでは、同じ〈やりとり〉を何度か〈くりかえし〉行うことがあるため、授業の流れが単調になってしまう恐れがある。そうさせないためにも、学習者をいかに集中させ、その集中を持続させるかということも課題となってくる。したがって、教師は学習者を〈よく見て〉、実際に〈やりとり〉をするのだという気持ちで学習者とともに〈展開〉を作り上げていくという姿勢が必要である。そのために、教師は学習者に対してどのような働きかけをしていけばいい



のかということが今後の大きな課題と言えよう。

また、展開自体が学習者に委ねられる場合が多いため、単調な展開で終わってしまうケースもある。その場合、展開に変化を持たせるための工夫、つまりどのような〈ゆさぶり〉をかけていけばよいのかということを、教師は常に考える必要がある。学習者のコミュニケーション能力を高めるためには、学習者一人一人にとって的確な時機、適所、および適量で〈ゆさぶり〉をかけなければならないが、その見定めを間違えれば、〈ゆさぶり〉が学習者の自信喪失やプライドを傷つけるなどといった方向に作用することも考えられる。したがって、どのように〈ゆさぶり〉をかけるかということは非常に難しい課題であり、今後、考察を続けていく必要があるだろう。しかし、〈ゆさぶり〉の種類やその効果、および、それを行う際の留意点などに注視しすぎて、従来のようにR P自体が目的化してしまう状況は避けるべきである。学習者が〈場面—意識—内容—形式〉の連動を実践的に体感し、考えるための方法を提示するために、どのように〈ゆさぶり〉を活用していけばいいのかという観点からも考察を進めていくべきであると考えられる。

## おわりに

展開R Pは、従来のR Pを乗り越えるための一技法としてではなく、学習者自身がコミュニケーションの方法や展開を意識し、自覚し、そして自ら修正していく力を養うことを目的とした一方法として捉えられるべきものである。したがって、その実践は、学習者に〈場面—意識—内容—形式〉を連動させた「待遇コミュニケーション」というものを考えてもらうためのきっかけ作りとならなければならない。今回、展開R Pを実践した実習では、学習者が〈局面〉ごとに考え、そしてそれを実践し、なおかつ「かたち」も学べるような授業ができたのではないか、そういう手ごたえを感じることができた。今後さらに実践を重ねる必要があるが、今回の実践を通して展開R PはTC教育の理念を生かすための方法として大きな可能性を持つと言えるのではないだろうか。

## 【参考文献】

- 荒谷啓子・丁雪花・早川和宏・林謙子（2006）「グループロールプレイを用いた待遇コミュニケーション教育に関する考察—リレー式ロールプレイを中心に—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第4号、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 李驪眞・金森廣子・柴野たまの・田所希佳子・タビロイリット・朴愛京・本橋啓子（2006）「「ロールプレイ」の実践に関する考察—口頭表現能力の向上を目指して—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第5号、早稲田大学大学院日本語教育研究科

蒲谷宏・川口義一・坂本恵（1998）『敬語表現』大修館書店

蒲谷宏（2003）「「待遇コミュニケーション教育」の構想」『講座日本語教育』第39分冊、早稲田大学日本語研究教育センター

蒲谷宏（2006）「第1章 「敬語表現」と「敬語表現教育」」『敬語表現教育の方法』大修館書店

狩野倫子・古賀和恵（2005）「「きもち」「なかみ」「かたち」の統合を目指して—2004年度秋学期「口頭表現6B」での「意識化」の試み—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第2号、早稲田大学大学院日本語教育研究科

施信余・山本直美・李延浩・李善愛（2004）「口頭表現クラスにおける「待遇コミュニケーション教育」の試み—2004年度春学期の「実践研究」を通して—」『早稲田大学日本語教育実践研究』創刊号、早稲田大学大学院日本語教育研究科

福島恵美子・吉川香緒子（2005）「待遇コミュニケーション教育におけるロールプレイについての一考察—「口頭表現6B」での実践から—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第2号、早稲田大学大学院日本語教育研究科

村上まさみ（2005）「待遇コミュニケーション教育における意識化過程への働きかけ—2004年度秋学期「口頭表現6B」における教室活動から—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第2号、早稲田大学大学院日本語教育研究科

（カバヤ ヒロシ・日本語教育研究科教授）

（キム スギョン・修士課程1年）

（テルヤマ ノリモト・修士課程1年）

（ヤマウチ カオリ・修士課程1年）

（リ キンシュク・修士課程1年）