

# 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 ——

山本 千津子

キーワード

口頭表現教育・ロールプレイ・待遇表現・内面の構造化・タスク先行型

## 1. はじめに

本稿は、中級から上級レベルの日本語学習者を対象とした口頭表現教育における、ロールプレイを用いた表現学習の意義と役割について述べるものである。

学習者が日本語による日常生活において、既習事項を活用しながら良好なコミュニケーションを成立させ、友人や知人との肯定的な人間関係を結ぶようになることは、待遇表現学習を中心とした口頭表現教育における大きな学習目標のひとつである。ところが、教室で学んだ表現形式を現実の場面で適切に運用することは、上級レベルの学習者にとってもそれほどまだ容易ではない場合があることなどから、良好なコミュニケーションのための口頭表現指導の具体的方法についてはまだ多くの課題が残されていると言わざるを得ない。

そうした中で、待遇表現の効果的な習得が期待でき、実際のコミュニケーションにおいてもすぐに役立つと考えられているもののひとつに、ロールプレイを用いた表現学習がある。ロールプレイは、実際に体を動か

して発話する学習者の姿を担当者が直接確認できることもあって、特に中級から上級レベルの口頭表現クラスにおける教室活動の中に従来多く取り入れられてきた。

しかし、教室活動へのロールプレイの安易な導入は、学習者が良好なコミュニケーションを取り結べるようになるという本来の学習目標の実現を阻害しかねない。例えば、教室活動の提供者がロールプレイの評価照準をモデル会話の正確な再生に合わせているような場合、学習者は学んだ表現を「実感と共にいかに自分の中へ取り込んでいくか」という点よりも、クラスでの披露の場で「いかに間違えないように発話するか」という点に強く気持ちが向いてしまうことが多く、実際の場面においてそれらの表現形式を自由に使いこなせるようになるということも期待しにくくなる。この点に関して、山内（1994）は中級における会話学習の問題点として、「話す」能力の習得に重点を置いているテキストでさえ、反復練習によるダイアログの暗記や代入ドリルなどのパターン・プラクティスに終始しているものが多く見られることを挙げ、たとえ授業においてロールプレイが採用されていたとしても、実際には学習者が自分の言いたいことを自ら想像して表現しようとはせず、そのとき習ったばかりの表現や文型をロールプレイの中でいかに使おうとするかということに意識を集中させがちな点を指摘し、ロールプレイ活用方法の改善の必要性について述べた。

また同様に、ロールプレイの状況設定が学習者の遭遇する日常生活の場面からあまりにもかけ離れていたり、ロールプレイに“参加させられている”と考える学習者の心理的な負担が配慮されずに実施されていたりするような場合においても、やはり学習者の教室活動への参加意欲の低下は避けられず、結果的には十分な学習効果も見込めなくなると思われる。

このように、ロールプレイを用いた口頭表現学習を真に有効なものとするためには、担当者がロールプレイの利点をよく理解した上で、学習者にとって少しでも多くの実りが得られるような学習活動の“仕掛け”作りやそのための入念な準備をしておくことが必要となるが、これまで概観した

ところ、日本語の口頭表現教育におけるロールプレイそのものについての議論はまだ少ない。

そこで本稿では、中級から上級レベルの口頭表現教育におけるロールプレイを用いた表現学習の意義と役割について再検討を行い、「半構造化ロールプレイ」(山本2005)による筆者の実践報告を交えながら、ロールプレイによる効果的な口頭表現学習の具体的方法について考察する。

## 2. 本稿における「ロールプレイ」の範囲

表現学習におけるロールプレイには大きく分けて二つの種類がある。ひとつは、あらかじめ決められた談話展開に即して行われるもので、例えば「大学院生のあなたは指導教授の研究室を訪ねて、奨学金の推薦状作成の依頼を行い、承諾を得て退室する」、「指導教授はゼミの大学院生の訪問を受け、推薦状の作成依頼をその場で承諾する」など、ロールプレイの参加者たちがやりとりの過程や結末をあらかじめ共有しているタイプのものである。

もうひとつは、人物設定や状況は大まかに決めておくものの、途中の展開ややりとりの結果についてはロールプレイの参加者に委ねられているタイプのものであり、例えば「大学生のあなたは、同じクラスの親しい友人を自分が参加しているボランティア活動に誘う(しかしその友人が承諾するかどうかはわからない)」というように、談話展開が「誘いとその承諾」になるのか、あるいは「誘いとその保留」、「誘いとその断り」などになるのかは、そのロールプレイが終わるまで分からない。

こうした口頭表現教育の教室活動としてのロールプレイにおいて特筆すべきことは、前者のタイプ、つまり談話展開があらかじめ決まっている形のロールプレイが、演劇などの「シナリオ・ドラマ(あらかじめ決められた台詞を何人かの学習者に割り振って演じさせる学習活動)」(バルダン田中他1989:5)と混同されやすいという点であろう。バルダン田中他(1989)は、表現学習におけるロールプレイとシミュレーションとが、役

割を演じることを通してことばの練習をする点で共通の基盤に立つとしたが、「シナリオ・ドラマ」については、これら二つと同一視しない立場を表明している。また岡崎他（1987）も、ロールプレイを、場面・状況・人間関係が与えられ、学習者自身はその場面等に適切な表現を選んで会話を進めていくものと定義した上で、ロールプレイによる表現学習と設定シナリオによる表現練習との違いを強調している。

本稿で扱う「口頭表現教育の教室活動としてのロールプレイ」には、「談話展開があらかじめ決まっているもの」と「談話展開が参加者に委ねられているもの」との両者を含んでいるが、談話展開のみならず、参加者一人一人の台詞やあいづち、動作や表情などまでがすべて決められているようなものについては、ここから除いて考えることにする<sup>1)</sup>。

### 3. ロールプレイの特長について

従来、ロールプレイは、心理学の枠組みの中で、学校教育や医療・福祉などのヒューマンサービスの分野において生じる様々な対人的問題の解決策を見出すための一手段として、その効力を発揮してきた。古川（2003）は臨床心理学研究の立場から、ロールプレイによる体験が、①個人の対人関係の持ち方に変化を与えるきっかけとなる、②役割交代によってそれまで気付かなかった相手の気持ちを疑似体験する可能性を持つ、③他の人の演技を見たり共に役割を演じたりすることによって自分の行動を変える機会となる、④対象者および自身の理解を深めて対人援助の専門家の専門スキルを発展させる機会となると述べた。

また台（2003）は、ロールプレイの実演者が日常のある課題場面の諸役割を言葉と行為で演じることによって、その中から現実場面での問題の解

---

1) 台（2003：107）は、ロールプレイにとって本質的に重要なのは「実際に身振りをし、行為すること」であるとし、「シナリオ・ロールプレイ」のような「行為する」ことのないものはロールプレイとしての効力が少ないと述べている。

決の手がかりを得ることができるようになると述べ、ロールプレイ学習の教育現場での活用意義とは、こうした役割演技を技法化し、そこから得たものを再び社会生活につなげるという点にあるのではないかとした。ここで言う「課題」とは、様々な臨床現場における人との対立や争いなどのいわゆる「対人葛藤」(大淵2003)場面での解決方法を模索することであるが、こうした分野におけるロールプレイ学習の意義は、ロールプレイの参加者が実演を通して得た感情の揺れや心の動きなどを元にして、問題が起きている現実の状況を改善するための方法を自ら掴み取っていくというプロセスの中に存在すると言える。

よって、ロールプレイを用いた表現学習を効果的なものとするためには、ロールプレイに備わっているこれらの特長的な要素、つまり「表現主体が感情の揺れや心の動きを経て何らかの気づきを得られる」という点や「課題解決に向けての具体的な手立てを探ることができる」という点などを十分に活かした上で実施することが望ましいことになる。例えば、ロールカードを作成する際にも、そこで提示される人間関係や場などの状況設定は、学習者の日常生活に馴染み深く、かつ彼らが容易にイメージしやすいものしておく必要があるし、そこで繰り広げられる談話内容の選択に関しても、ロールプレイ本来の持ち味を活かした、表現主体の内面に作用するような主題を取り上げておくなどの配慮が必要となる。

ところが先に述べたように、担当者が表現学習においてロールプレイを安易に扱ってしまうと、その方法論の不適切さを原因として、多くの問題が教室活動に生じることになる。筆者はかつて、中級後半から上級前半の学習者を対象に「上司が部下の故郷を旅行することになり、部下は上司に対して観光地の勧めを行う」というテーマでロールプレイを実施してみたが、「勧め主体」となった学習者は故郷の観光地の情報を伝えることのみで終始し、「勧められ主体」の学習者は時おり頷くのみというような掛け合いがしばらく続くなど、その場においてはロールプレイを取り入れた表現学習ならではの学習意義が見出しにくいという結果を導いてしまった。

このケースの場合、視点を変えれば、「勧められ主体」となった学習者にとっては、これが会話における効果的なあいづちの打ち方を学ぶための「聞き方」の練習となった可能性はある。しかし、ロールプレイ本来の特長から考えてみると、この「観光地の勧め」は双方にとって「感情の揺れや心の動き」を強く生じさせるようなことがらとはならず、また「私的な旅行のための観光地を決める」というテーマも、「依頼」などと比較すれば、特に緊急性を帯びた「課題」にはなっていない。さらにこのロールプレイに参加した学習者は母国ではまだ社会生活経験の少ない大学生であり、会社というある組織体系における独特の人間関係の捉え方に実感を伴っていないにもかかわらず、こちらが「会社における上司と部下」という設定を配してしまったことにより、ここでのロールプレイの設定状況は、自己投影を促進するような「実演者の遭遇しやすい場面」の枠から大きく外れたものとなってしまった。このように、不適切な方法論下でのロールプレイの実施は教室活動の提供者として多くの反省を要するものとなり、またこうしたケースは学習効果の低下を招く恐れもあることから、ロールプレイを表現学習に取り入れる際には、担当者が設定状況や内容について大いに留意しておく必要がある。

それでは、学習者の日常生活でのコミュニケーションに有効となるような、ロールプレイの本来の特長を十分に生かした口頭表現教育を展開したい場合、担当者は具体的にどのような点について考慮し、学習活動の企画や実施を行えばよいのだろうか。

その点に関して、ここでは上記の「感情の揺れや心の動きを経た気付き」という点や「課題解決のための手立て」という点などからロールプレイを捉え直し、表現学習におけるロールプレイの意義と役割をあらためて検討することにする。

### 3-1 ロールプレイにおける「内面の構造化」

佐藤（1990）は中級以降の敬語指導に関する論述の中で、学習者が教室内で既出文型や語彙をきちんと習得していても、現実のコミュニケーション

ンの場において、それらを自在かつ適切に使用する段階までにはなかなか結びつけることができないという点を指摘しているが、学習者が仮に「依頼」などの機能における典型的な表現形式をバリエーション豊かに覚え、担当者の指示に従って教室内で正しく再生できていたとしても、それらを実感と共に自身の内面へと取り込めないのであれば、表現形式と現実の場面との真の結びつきはいつまでも実現されないこととなる。

それではなぜ、これまで口頭表現教育の教室活動のひとつとして多用され、実際のコミュニケーションにも役立つと期待されてきたロールプレイによる表現学習が、「表現主体」・「表現形式」・「現実の場面」の堅固な結びつきを十分に果たすことができなかったのだろうか。またなぜ、ロールプレイを用いた教室活動が未だに「つくりごとの中での遊び」という一部のイメージを払拭できていないのだろうか。ここではそれらの疑問に対して、これまでの教室活動では、ロールプレイが本来効力を発するとされている「内面の構造化」（小野他2002：50）という働きを担当者が十分に扱いきれなかったためではないか、という仮説をもとに論じてみたい。

台（2003）によると、ロールプレイには、体験していてもそれまで特に気付かずに過ごしていた「環境や自己自身に関するコトやモノ（抑圧下での無意識ではなく、知覚に隠蔽されていたもの）」（2003：157）に対しての「気付き」をもたらす利点があるとされているが、小野他（2002）は、これに「内面の構造化」（2002：50）という語を充てて次のように説明している。小野他（2002）によれば、ロールプレイの参加者はロールプレイの実演に取り組むことで、自身の内面を構造化または行為化することができ、そのことによってこれまで自分ではなかなか捉えることのできなかった真の問題に気付くことができるという。またロールプレイがフィクションの世界のことであっても、ロールプレイを実演する中で得た小さな気付きというもの、現実の世界で起こっている複雑で様々な問題に対応していけるようになるためのヒントにつながるとしている。

さらに台（2003）は、ロールプレイの参加者が、ロールプレイの試行錯

誤を経るからこそ自分の行為と言語の調和に意義を見出すことができ、その「考える・話す・動く」の三要素が合致したとき、そこではじめて本人にとってのその人らしい現実的な表現が表出されると述べた。そして同じ場面を最初から何度も繰り返すことができるロールプレイの「やり返し」という利点は、参加者にとって「考えながら話し、話しながら行為し、行為しながら考える」という過程の深まりを可能にした後、やがて参加者が自らの力で現実の問題に対処するための方法を見出すのに役立つものとなる(2003:112-113)という。

つまり、ロールプレイは、実演者が設定場面での役割演技に取り組むことによって、ある行為における内面での感情の揺れや心の動きの一端を捉えることができるようになり、その場面に臨んだ際の自身のありようを事前にいくらかでもつかんでおくことで、その後の現実の状況にも対応しやすくなるという点に様々な効力が認められると言えるのである。そして台(2003)の言う「考えながら話し、話しながら行為し、行為しながら考える」ことを可能にするロールプレイの「やり返し」(2003:112)という特長は、ロールプレイが擬似的な場面の中で行われるものだからこそその産物であり、ロールプレイを用いた表現学習にとっても同様に不可欠な要素となると思われる。

しかし、従来の口頭表現教育において用いられてきたロールプレイは、学習者による既習事項の再生を担当者が確認するための手段として多く使用されてきており、結果的に「表現主体」・「表現形式」・「現実の場面」という三要素の結びつきを実現してこなかった。これまでのロールプレイによる表現学習において、担当者は意識的あるいは無意識的に、学習者がその日に学習した表現形式を談話の中でうまく取り入れて使用しているか、あるいはテキスト中に提示されたモデル会話を「正しく」再生できているか、というように、表現主体の「外側」に現れた表現行為に多く注意を払うという傾向があった。よって、上記に述べたようなロールプレイが本来担うはずの表現主体の「内側」に対する働きかけについては、担当者が関



与すべきことがらの範疇を越えているものとして捉えられ、教室活動の内容にもそれほど加味されることはなく、そのことが日本語の口頭表現教育において「ロールプレイ＝体の動きを付けた習得すべき表現形式の暗唱」という不本意なイメージを生み出す結果となったのではないと思われる。

こうした点を踏まえると、今後ロールプレイを取り入れた学習活動を充実させるためには、表現主体の「内側」での作用に関する理解が成された上での学習活動の企画や実施が望まれることとなる。そのためには、担当者自身も種々のロールプレイ・ワークに実際に参加してみるなど、ロールプレイへの参加体験の中で得たロールプレイへの深い理解や気付きを教室活動に応用させていくというような循環も必要となるだろう。つまり、ロールプレイのような体験学習の性格を帯びるものを学習活動の中で活用していくためには、まず担当者自身がロールプレイの効力についてよく理解しておくことが必要となり、ロールプレイ体験において自らが感受したものをいかに実践へとつなげていけるかというような視点を持つことが重要となる。

よって、ロールプレイを取り入れた表現学習においては、学習者がロールプレイ・ワークの中で行った表現行為を、現実の場面の中でいかに「正しく」再生できるかどうかということが焦点となるのではない。むしろ、学習者が複数回に及ぶ「正しくない」ロールプレイの中で捉えた自身のありようを踏まえた上で、「現実で同様の場面に遭遇した場合、自分は相手にどのように向き合おうとするだろうか」、また「自分の望むような人間関係を維持したい場合、相手に対してどのように表現すれば意図が的確に伝わるのだろうか」などといった点を深く考えるためのきっかけとして、ロールプレイが活用されているかどうかの有効な教室活動のための大きな鍵となるのである。例えば、「上位者からの会食の誘いに対する断り」のロールプレイにおいては、学習者が「ありがとうございます。大変残念なんです。実は、今日はちょっと都合が悪くて。ぜひ今度また誘ってください

さい」というようなセリフを、現実の場面においてよどみなく言えるようになることのみが学習目標となるのではなく、この場合、上位者からの厚意を感じつつも、その誘いには応じられない自身の気持ちのありようを感受したり、相手が気を悪くするのではないかという思いから言いよんだりするような表現態度を受け入れたりした上で、そこからいかにして相手に誠実に向き合い、自分の伝えたいことを過不足なく表現しようとするかなどの点を考えながら、その場面で必要となる文型や語彙を選択していけるようになることが重要となる。

先に山本（2005a）では、「言にくい場面」での「断り」や「苦情」の場面を扱ったロールプレイによる表現学習の実践報告を行ったが、ここでは騒音に関する寮の隣人への「苦情」や親しい友人からの重要な依頼の「断り」の場面において、語尾を濁したり相手の出方をうかがったりするなどの振る舞いを行ってしまうことがあるのは、単に“あいまいな日本語”を使用しているせいではなく、そもそもこの種の「苦情」や「断り」自体が、表現主体の「内側」においてネガティブな反応を引き起こすものだからなのではないかという問いかけをクラスに向けて行った。それは「苦情」や「断り」ということからの本質的な性格を正面から受け止めてみようかと促したことで、「日本語ではあいまいに表現しておくべきだ」というステレオタイプの捉え方にむやみにとらわれることなく、自分が「言にくい」状況だからこそ、伝えたいことを相手に向けてどのように表現すればいいのか、という点などへの気付きを学習者に得てもらいたいと考えたためであった。

このようにロールプレイがもたらす「内面の構造化」（小野他2002）の要素を活用するためには、担当者がロールプレイを単に既習表現の再生確認の場として利用するのではなく、「誘い」や「断り」などのことごとをより深く本質的に捉えた上で、あらためてその具体的方法について考えていけるような学習活動を企画・実施していくことが重要となると言えよう。

### 3-2 ロールプレイによる表現学習における「タスク先行」の意義

また、ロールプレイを用いた学習活動を効果的なものとするためには、ロールプレイが内包する「課題解決のための手立てを探る」という一面が、その中で発揮されることも重要となる。姫野他（1998）は、「話すこと」の定義を「常に変化するコミュニケーションの場で適切に反応したり、伝えたい内容を効果的に発信する積極的な活動」とし、その指導方法の最大のポイントは「学習者が主体的にこなしていけば、話すための方策を徐々に身に付けられるよう練習場面を設定し、誤りをおかさないで場を切り抜けるための課題を作成すること」にあるとして、「話すこと」の指導における課題設定の重要性を指摘した（1998：76）が、ロールプレイを用いた口頭表現教育においても同様に「課題」設定の重要度は高い。

心理学的な見地から捉えた場合、ロールプレイ活動における「課題」とは主に対人関係において心理的な負担を伴う「葛藤」（大淵2003）への具体的な対応方法を考えることであったが、これを口頭表現教育の場合として考えてみると、「課題」は「タスク」という語に置き換えることができる。そしてこの「タスク」がロールプレイにとってなぜ必要となるのかという理由は、逆に「タスクのないロールプレイ」を考えることで明らかとなる。

バルダン田中他（1989）は、タスクのないロールプレイによる表現練習は「台詞や言うべき内容のあらかじめ決まっている練習」であるとし、ここでは学習者が相手に意味を伝えて話を自分の目指す方向に進めていくことよりも、むしろ形の上で正しい文を作り出すことに注意を向けてしまうために、自分自身のイニシアチブで自由に言葉を使いこなして、伝えたい内容や意味を何とか相手にわかってもらおうとするような、自分の言語能力を総動員する表現練習の場としては必ずしも適切ではないと述べた（1989：5）。つまり、談話展開はおろか、表現形式の細部までがあらかじめ整えられているようなロールプレイは、学習者にとって現実のコミュニケーションの複雑さを乗り切るための有効な表現練習とはなりえず、実

実践的なコミュニケーション能力の向上のためには、やはりこのタスクの遂行という点を内容に取り込むことが、ロールプレイによる表現学習にとって必要条件となる。

また、このタスクを用いたロールプレイによる学習活動をさらに有効なものとするためには、タスクというものを教室活動全体の中でどのように位置付けるかについても考えなければならない。山内（1999）は、表現学習におけるロールプレイの型を「表現先行型」と「タスク先行型」に分け、後者の「タスク先行型」を、担当者が新出文型や新出語を導入する前にロールプレイという形で学習者にタスクを課して、ロールプレイがうまくいかなかった時、そこではじめて必要な文型や語を導入するものであると定義した。そしてこの「タスク先行型」は、学習者が何よりも先に「タスク」の遂行に取り掛からなければならないことになるために、「表現先行型」に比べて実際の言語生活により近いものとなり、学習者にとっても非常に印象強いものとなる（山内2000）としている。

清（1998）は、中上級レベルのビジネス会話クラスでの待遇表現学習にロールプレイを採用した際、このロールプレイによる表現学習が、モデル・ダイアログをはじめから与えてパターンを暗記させるような学習活動とならないことに特に留意し、固定の教科書を使用しない点を活かして、モデル会話のプリントの配布は授業の最後に行うなど、表現形式を優先しないための工夫について報告した。そして、花田他（2004）による待遇表現を扱った中級会話クラスでのロールプレイ実践の例では、授業で練習する表現や会話例を先に提示してしまったために、学習者が表現練習の必要性に気づかず、教室活動が表現形式の単なる内容理解に留まってしまったことが指摘され、結論として担当者は、学習者に最初から表現や会話例を与えてしまう方法を採用するのではなく、学習者自らが「そのタスクに必要な表現は何か」を考えることができるよう、ロールプレイによる表現学習を「タスク先行型」へと切り替える必要があったと報告されている。

こうした実践報告の例からもわかるように、ロールプレイを用いた表現学習においては、学習者にとって挑戦しがいのあるタスクというものが必要となり、またそのタスクとは、学習者が試行錯誤しながら場面に対応していこうとする中で、本来の自分らしい表現行為を構築していくための一連のプロセスが内包されているものが望ましいことがわかる。

となると、実践的なコミュニケーション能力の向上を目指した表現学習におけるロールプレイとは、談話展開などがあらかじめ決まっているタイプのものよりも、やりとりの流れが参加者らに委ねられた半構造化タイプのもののほうが学習効果の面からも優れているように思われる。ただし、この「半構造化ロールプレイ」(山本2005b)に関する実施上の課題を挙げるとすれば、このタイプのロールプレイでは、担当者がロールプレイ終了後の学習の手当てについて事前に把握しておくことができないため、前者のタイプのものよりも教室内での扱いが難しくなるという点がある。例えば、自分の主張を相手により的確に理解してもらうために、表現上の補足が必要な部分をロールプレイ発話の中から即座に見出したり、複数ある候補の中から表現主体の意図に最も合致していると思われる表現形式を即座に見抜くといったことは、短い時間の中だけでは担当者にも判断しきれないことが多い。その場合には、担当者がロールプレイ・ワークそのものだけでなく、その後のフィードバックによる学習の手当てをいかに充実させるかについて考えねばならない。

このように、ロールプレイの本来の働きを教室活動の中で十分に活用しようとするためには、ロールカードの内容に「談話展開が決まっていないタイプ」のロールプレイをただ採用しておけばいいということではなく、周辺の諸活動を含めた上での総合的な学習活動の設計が必要となる。

そこで次章では、ロールプレイによる表現学習を有効なものとするための周辺活動に関する企画・実施の際の留意点について考える。

#### 4. ロールプレイ学習における方法論整備の必要性

ここまでは、本来の特長を考慮した上でのロールプレイの活用方法について再検討を行ってきたが、本章では、このロールプレイを効果的に用いた表現学習の総合的な企画・実施に関する留意点について考えてみたい。

ここではその対象を、待遇表現の学習を中心とする中級から上級レベルの口頭表現クラスに絞り、ロールプレイを取り入れる際の観点として以下の三点を挙げておく。

- (1) ロールプレイ導入前のウォーミングアップ
- (2) 「半構造化ロールプレイ」の活用
- (3) フィードバック方法の工夫

##### 4-1 ロールプレイ導入前のウォーミングアップ

ロールプレイを実施した場合によく見られる教室活動の形態には、「指導教授への推薦状の依頼」などのテーマのもと、2人ないし3人ほどの小グループが、クラスの他のメンバーの前でそのロールプレイを披露するというものがある。またクラス構成が多人数の場合には、先に6～7人ほどのグループを作って、それぞれのグループの中で、あるペアがロールプレイを行い、それを他のメンバーたちが観察して後に意見を交換し合うというような形態もある。いずれの場合にせよ、ロールプレイには主となる実演者とその相手役の他に、そこで行われる表現行為を客観的に眺めることに努め、実演者とは違った観点から意見を寄せる「観察者」という役割が重要な要素となることから、ロールプレイの参加者は必ず誰かに「見られている」状況を前提として実演に臨まなければならないことになる。その際、学習者によっては、恥ずかしさや照れくささが伴ってロールプレイにどうしても真剣に取り組むことができなかつたり、また「見られている」ことを意識するあまり、本来の目的とは違う「表現形式の正確な再生」へと意識が集中したりするようなこともよく起きる。実演に際して多少の照れや緊張が残るとしても、あまりにも度が過ぎれば、その人本来の表現行為というものがその場では表出しにくくなり、ロールプレイによる学習効

果も半減してしまう恐れがあるため、ロールプレイを教室活動に導入する際には、まず学習者の緊張を可能な限り先に取り除いておけるような、ウォーミングアップとしての活動を準備する必要がある。

また、ロールプレイ導入前に十分なウォーミングアップが欠かせないのは、これがロールプレイ終了後の意見交換の際に影響する可能性があるためでもある。例えば、クラス内で学習者同士のラポールが十分に形成されていないまま、ロールプレイを教室活動に取り入れて、クラス内で意見交換を行った場合、「観察者」の役割を担った学習者（実演していない学習者）は発言の機会を得ると、「ほめ」または「批判」のどちらか一方の意見を述べることに徹してしまうということがある。そうした「ほめ」や「批判」の中に、実演者にとって表現行為の具体的な改善方法につながるような建設的な意見が多く出ているのであれば、担当者はそれらをうまく拾い上げて、後にコメントとしてまとめて提示することができるが、クラスの全体的意見が極端に「ほめ」または「批判」のどちらかに傾いたままであった場合には、実演者が自身の表現行為の改善点をいつまでも見出せなかったり、「批判」のみを浴びた実演者の感情が傷つけられるなどして、結果的にそのことがクラス全体の教室活動への参加モチベーションの低下を招いてしまうことになる。

こうしたことを避けるためにも、教室活動の提供者は、ロールプレイを導入する以前の段階から、クラス内をあたたかい信頼関係で満たせるように、ラポール形成に関して大いに力を注ぐ必要がある。クラスでは皆で「日本語によって良好なコミュニケーションが取り結べるようになる」という学習目的を共有し、それを目指しているのであって、誰かが誰かの表現行為を厳しく評価したり、ましてや裁いたりする場であってはならない。こうした共通認識や安心感を一人一人が得られてこそ、学習者は安心してロールプレイに自分を投影させることができるのであり、ひいてはこれがクラス内での建設的な意見の交換を活発化することにつながる。台（2003）は、心理療法で用いられるロールプレイのウォーミングアップの

役割を「活動への潜在的なエネルギーを漸次に活性化するねらいがある」(2003:107)としたが、同様に表現学習としてのロールプレイにとって、事前のウォーミングアップは必要不可欠なものとなる。

ちなみに山本(2005a)では、待遇表現クラスでの実践において「日本語で話すこと」へのモチベーションを段階的に向上させることを目的としたウォーミングアップ活動として、敬語クイズやインタビュー番組の視聴、ビジネス場面における敬語を用いた会話に関する雑誌記事を中心としたディスカッション、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行った。ここでは「日本語で話すこと」に対して、学習者が受身の姿勢を次第に能動的なものへと変化させていくことをねらいとし、その結果、ウォーミングアップ最終回として迎えたビジターセッションでは、学習者たちがそれまで頭の中で描いていた「日本語で話すこと」と、実際に話してみたこととのギャップを肌で感じられたことによって、その後のロールプレイによる学習活動への取り組みをもより一層活発なものとすることができたように思われた。

このようにロールプレイを取り入れた表現学習の成否は、事前のウォーミングアップの段階から既に問われているものと考えられよう。

#### 4-2 「半構造化ロールプレイ」の活用

表現学習としてのロールプレイをより効果的なものとするためには、タスクが必要不可欠な要素となることは先に3章で述べた。またそこでは、やりとりの流れがあらかじめ決まっているタイプのものよりも、談話展開がロールプレイの参加者によって委ねられているタイプのものの方が、学習者にとっては挑戦しがいのあるものとなり、ロールプレイ本来の利点である「気付きを得られる」という点や「課題解決のための手立てとなる」という点を引き出しやすいのではないかとした。

このように「内側」への働きかけや課題の解決策を見出すための手段という要素を重視した形で実施されるロールプレイは、実演者のセリフや動作の細かい部分などがあらかじめ決められているわけではなく、その場の



流れに沿ってやりとりが柔軟に展開していく場合が多いことから、本来はすべて半構造的なものであると言えるが、ここで提案するロールプレイにあえて「半構造化」と冠したのは、従来用いられてきたロールプレイが「構造化」された状態であるものが多く、ここではそれらとあらためて区別することによって、「半構造化」の利点をさらに強調したいと考えたためである。また先ほどから繰り返し述べるように、この「半構造化」という要素は、ロールカードの状況設定における談話の展開が不確定な内容であるという条件のみを満たしていればいいというものではなく、この点に加えて参加者らに「感情の揺れや心の動き」を生じさせ、自らの表現行為に何らかの「気付き」を起こすような内容であることが望ましいと考えられる。

ここで、「文句を述べる」ということがらにおける二つのロールプレイを比較検討してみよう。この会話教材では「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、次の二つの例が並列して提示されている。

(梶本・宮谷2004／「第6課 文句」より。ここで付したA・Bは筆者によるもの)

A：ホテルにおいておいた大切な書類が捨てられてしまいました。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。

A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一見わからない設定になっているように見えるが、実はこうした状況設定の場合、ロールプレイを実演する前から展開の流れに大方の予想がついてしまうことが多い。なぜなら日本国内における「ホテルの客とフロント係」という社会的立場の上下関係を考慮する

と、実際にこのような事態が起きたときには、フロント係が客の苦情に対してまず丁寧に謝罪し、あらためて書類を捜すことを約束するなどしてやりとりが終わるといふ、客と接客担当者との談話展開が容易に予想されてしまうためである。また、フロント係の役を担った学習者にとっては、これ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、特に「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ことがある。一般的にロールプレイには「店員と客」という状況設定がよく用いられることがあるが、双方が対等な立場で何か物事を解決していくというテーマや内容においては、両者の社会的立場からして、必ずしもこの設定が適さない場合があることを十分に注意しておきたい。

それに対してB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、表現主体にとっては非常に「言いにくい場面」（山本2005a）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と思われる。また、これに近い状況は学習者の日常生活においてもよく起こりやすいと考えられるため、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のを助けることになる。さらに、Bのテーマは「自分が近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、学習意義の面からも優れていると言える。このようにロールプレイでは、同じことがらに関するものでも、ロールカードの設定状況や工夫の有無によって、学習効果に大きな差が出てくる場合がある。

山内（2004）は、ロールプレイの教材作成の注意点に、話題に関する

ルールとして「詳細性」・「抽象性」・「一般性・社会性」を、また場面に関するルールとして「場面依存性」・「突発性」・「日常性」という点を挙げ、これらの要素を考慮すると共に、学習者のより現実的な言語活動を加工してレベルにあったタスクを作ることが必要である（2004：34-35）とした。筆者がここで提案している「半構造化」という要素は、山内（2004）の言う、場面に関するルールである「突発性」という要素に重なる点があると言え、「予想どおりに事が進んでいる場面を扱うタスクよりも、何か突発的なことがらが起こってしまったような場面を扱うタスクのほうが難易度が高い」（2004：34）との山内（2004）の主張どおり、まずこれを言って、次にこれを言って、それに対して相手がこれを返してきて、そしてやりとりの最後はこのように終わる…という流れが参加者たちにあらかじめ共有されていないからこそ、表現主体は予期せぬ相手の反応や談話の展開に際して自己を演技の中に投影させやすくなり、そのことが本来の自分らしい表現を多く引き出すにあたっては非常に有効に働くのではないかと思われる。

こうしたことから、日本語による日常生活において「言語的なチャレンジ」（山内1999：109）がほとんどなくなってしまった中級後半から上級のレベルの学習者にとっては、この半構造化タイプのロールプレイ学習が特に適していると言えるが、ただし、こうしたロールプレイ体験を単に経ただけでも、実践的なコミュニケーション能力の向上を目指す表現学習としてはまだ不足の感がある。なぜなら、学習者が自分の伝えたいことをよりの確に相手に伝えられるようになりたいと考えている場合、担当者は、ロールプレイを通して明らかになった、学習者の表現形式に関する課題への手当てを十分に行う必要があるためである。例えば、授業に遅刻した学生が教師に「電車が20分遅れました」とただ述べるよりも、「電車が20分遅れたんです」のように「～んです」をここで使うと、事情述べの色合いがより増すことがあるが、この半構造化型のロールプレイ学習では、「自分が伝えたいことを相手によりわかりやすく届ける」ことを目指している

ために、この例の場合なら、学習者に「～んです」の使用を選択肢のひとつとして考えてもらい、それを使用するのと使用しないのとでは受け手の印象はどのように違ってくるのか、その違いをお互いが体感できているか、などについて確認することまでも学習活動の範囲に含めている。こうした点について、山本（2005a）の実践例ではロールプレイの発話を文字化した資料を見直すことが非常に役立ったが、ロールプレイを用いた口頭表現学習において、表現形式や語彙に関するフィードバックをどのように効果的に行うかという点については、担当者が常に考えていかなければならない指導上の大きな課題であると言えよう。

#### 4-3 フィードバック方法の工夫

ロールプレイの終了までその談話展開がわからない「半構造化ロールプレイ」においては、教室活動の提供者が事前に学習の手当てを準備しにくいことから、ロールプレイ・ワークそのものだけでなく、表現形式や非言語行動の充填までを含めた、フィードバックを中心とする総合的な学習活動を企画・実施する必要がある。このフィードバックについては、従来のロールプレイを用いた表現学習の中でも重要な要素として捉えられてきたが、現状では体系的な方法が確立されているとは言い難く、それぞれの現場の担当者にとってもまだ手探りの段階にあるものと考えてよい。

施他（2004）は、中級口頭表現クラスでの実践におけるロールプレイ練習を「実行の前段階」・「実行」・「実行後」の三段階に分け、「実行後」には、他の学習者の前でロールプレイを発表し、発表後に会話について教師がコメントしたり、他の学習者に感想や気付いた点を言ってもらったりしてフィードバックを行ったと報告しているが（2004：11）、このフィードバックの際、特に決まった方法論もないまま実施した場合に陥りやすいのは、担当者がその日に習得させたい表現形式を例として前面に押し出してしまうたり、自分の勤や単なる好みに照らし合わせたコメントを提示してしまうりするようなことであろう。また、ここに学習者間での意見交換を取り入れた場合においても、日ごろからクラスで活発に発言を行う特定

の学習者の“模範的な”意見が多く取り上げられてしまうなど、フィードバックの方法論の未整備による問題はたびたび生じやすい。よってこれを未然に防ぐためには、担当者の勘のみに頼らない、学習者が有効なフィードバックを確実に得られるように設定された、「振り返り」(山本2005a: 86)の具体的な方法論が望まれることになる。

また、ロールプレイ実演後に学習者間で有効なフィードバックの交換が活発に行われるようになるためには、特定の学習者が発言機会を独占してしまうような意見交換の形態を極力避け、ひとりでも多くの学習者が意見を述べるができるように、各自の発言する時間を均等に配したり、コメントの観点は広く持たせておきながら、実演者が表現行為を確実に向上させることができるように、きちんとポイントを絞った具体的な意見を提示させることなどを先にルール化しておくなど、担当者は効果的なフィードバックのための環境を整えることが必要となる。

こうしたフィードバックの方法論について、筆者がかつて行った実践では、次のように体系化したものを何度か取り入れてみた。そこでは二人一組のペアでロールプレイを実演してもらった後、その直後のコメントを述べる順番についてあらかじめ定めておき、その順番にしたがって意見交換を開始することとした。その順番とは、①表現主体となった学習者(例:「誘い」なら「誘い主体」)、②相手役(例:「誘い」なら「誘われ主体」)、③このロールプレイを観察していたクラスの他の学習者、④教室活動の提供者、とし、特に発言の少ない学習者からは具体的な意見を促すなど、それぞれの発言する機会や時間をなるべく均等にするような配慮を行った。この順序を設定したのは、これまでの経験から、③の観察者や④の教室活動の提供者から先にコメントを提示し始めてしまうと、ロールプレイのフィードバックの場が「ロールプレイの出来・不出来に関する評価」の場となってしまうことが多かったために、それを避ける目的があったことと、また、実演者にとって一番適切な表現方法について建設的に考えていくためには、実演者が与えられた設定状況において、自分たちの表現行為

をどのように受け止めてどのように感じているか、本当はそこでは何を相手に伝えようとしていたのか、などという点をクラス全体で最初に共有しておき、それらを踏まえた上でフィードバックを開始することをねらいとしたためである。

さらにここでは、コメントの内容の述べ方についても順序を定めてみた。その内容と順序は、①（自分または相手役、または実演者たちのロールプレイの）良かった点、②（自分または相手役、または実演者たちのロールプレイの）改善が必要な点と「どこをどうすればさらに良くなるか」という観点からの具体的な提案・代案、③自由な感想（そのロールプレイを見て自分が感じたことなど）というものだった。この内容と順序を先に決めたのは、実演者が「良かった点」についてのコメントを最初に受けるようにして、恥ずかしさや照れくささを押してクラスの他のメンバーの前で実演したことへのねぎらいと励ましをまず行うねらいがあったためと、実演者が「良かった点」を先に聞いて、他の学習者からの時には耳の痛いような改善点をも受け入れられるような体勢を整えておくことで、フィードバックの交換を全体的に有効なものにしようとしたためである。また、②の「改善点」を述べる際の表現形式については、「～という点は良かったのですが、～という点はちょっと…」というように、①と②とをそのまま続けてコメントすることは禁止し、「良かった点」と「改善点」については、それぞれをきちんと分けて述べることをルール化した。その理由は、①と②を上記のような言い方でつなげてしまうと、せっかく見出せた「良かった点」が「改善点」を述べる際の単なる前置きとして印象付けられてしまうことがあるためである。さらに、②の「改善点」に関するコメント提示の際は、観察者からの意見が「代案なき批判」となることを避けるために、具体的にどの部分をどうすればもっと相手に伝わりやすくなると思われたのか、自分ならその状況でどのように述べるかなど、必ず具体的な代案を提示するというルールも設けた。こうしたいくつかの点は些細なこととして見逃しがちであるが、フィードバックを根拠のない

批判や指摘の投げ合いの場にしないようにするためには、担当者がその場での学びを促進するファシリテーターとして、意見交換の場における留意点を十分に踏まえておく必要がある。

また、フィードバックの際には、学習者を中心とした意見交換を行うだけでなく、ロールプレイ終了後に記入してもらったコメントシートを多く活用した。このコメントシートには、その日のロールプレイ・ワークを経て、①「よくできた」「がんばった」と思えたところ、②「もっとうまくになりたい」と思ったところ、③他の人のロールプレイを見て「よかった」と感じたところ、という三点の指定項目に加えて、④その他（感じたことや考えたこと）の自由項目を加えた合計四項目を設定して記入してもらった。これらはロールプレイ終了直後の意見交換の際、発言できなかったことや発言するまでに至らなかった点について内省を深め、それをその場で書き留めておいてもらうことで、翌週の詳細なフィードバックに活用することをねらいとしたためである。さらにこの他にも、学習者の許可を得て撮影したロールプレイのビデオの視聴を行うなど、姿勢や手の動き、顔の表情などの非言語的な部分を映像によってあらためて振り返るということも行った。

このように、ロールプレイのフィードバックをより有効なものとするためには、学習者が自分で気付かない部分についてはクラスの他のメンバーによるコメントや撮影ビデオの助けを得るなどし、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に書いて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。特に意見交換の際は、クラス内の雰囲気や支持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。

## 5. 今後の課題

以上、ロールプレイを用いた表現学習の具体的な方策や留意点について

考察した。本稿では今後の課題として、口頭表現学習に携わる担当者の自己研鑽<sup>2)</sup>という点を挙げておきたい。それは「半構造化ロールプレイ」を有意義な学習活動とするためには、このタイプのロールプレイがもたらす様々な課題をクリアできるよう、担当者自身も口頭表現指導に関する研鑽を日々積んでおくことが必要になると思われるためである。そうした研鑽のための具体的方法については、例えば、ロールプレイによる「内面の構造化」(小野他2002:50)についての知見を得るために、心理学の枠組みを参照したロールプレイの特長を事前に踏まえておくことや、自身がロールプレイ・ワークを体験するなどして、ロールプレイそのものについて理解を深めておくといった点がある。また、学習者に本来備わっている対人的なコミュニケーション能力を引き出すためには、担当者が教室活動の中で学習者の自己表現を促進する役割を担うことが求められることから、表現学習を意義あるものとするためのファシリテーターとしての訓練を積むことも必要となろう。さらに、学習者が真剣に取り組めるようなロールプレイ教材を作成・実施するためには、学習者との日々の関わりの中から、日本語によるコミュニケーションにおける学習者にとっての真の課題とは何かについて見出せるような、問題発見能力も大いに必要となると思われる。

こうした点を踏まえた上で、今後も口頭表現教育の様々な実践を経ながら、学習者のコミュニケーション能力の向上を図るための具体的な口頭表現教育の方法について、多様な観点から考えていきたい。

#### 参考文献

- 台 利夫 (2003)『新訂 ロールプレイング』日本文化科学社  
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 pp.923-

---

2) 2005年度日本語教育学会実践フォーラム・ラウンドB「教師の自己研鑽と研修」にて、筆者は「日本語教師の自己研鑽—「アサーション・トレーニング」受講体験を例に一」というテーマで話題提供を行った。



- 931, 慶応義塾大学出版会
- 岡崎志津子・小西正子・藤野篤子・松井治子・松永雅子 (1987)『ロールプレイで学ぶ会話(1) こんなとき何と言いますか』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)「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)pp.47-71, 日本応用心理学会
- 加藤早苗・館岡洋子・山本千津子・築 晶子・阿部仁美・大井裕子 (2005)「教師の自己研鑽と研修」『2005年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』pp.28, 日本語教育学会
- 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』第55号 pp.1-18, 東北大学教養部
- 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 pp.5-14, 早稲田大学日本語教育研究科
- 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 pp.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 pp.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」『人間性心理学研究』第16巻第2号 pp.129-137, 日本人間性心理学会
- 相本総子・宮谷教美 (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
- 遠山千佳・井之川睦美・松浦とも子 (2004)「共に学ぶ教師ワークショップ—ネイティブ教師とノンネイティブ教師によるロールプレイを通して」『2004年度実践研究フォーラム予稿集』pp.79-82, 日本語教育学会
- 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 pp.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
- 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田 年 (1998)「話すことの指導法」『ここからはじまる日本語教育』pp.67-86, ひつじ書房
- 古川 卓 (2003)「ロールプレイと社会的スキル」『教育と医学』第51巻10号 pp.932-939, 慶応義塾大学出版会
- 安場 淳・池上摩希子・佐藤惠美子 (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 pp.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 pp.107-116, 岡山大学文学部
- (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
- (2004) 「OPIで文法を見直す(3) 言語活動のタスク化」『月刊日本語』6月号 pp.32-35, アルク
- (2005) 『OPIの考え方に基づいた日本語教授法—話す能力を高めるために—』ひつじ書房
- 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 pp.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』pp.29-32, 日本語教育学会