

初級ロールプレイにおいて産出された発話の分析

—— 効果的なロールプレイ練習の条件を探る ——

久野由宇子

1. はじめに

ロールプレイ（役割を演じること）練習は、コミュニケーション力を高める練習方法であり、語学教育の教室活動の選択肢の一つである。利点も多いが効果的に行うことは難しいというイメージがあるため、一般に中上級以上のレベルで用いられることが多い。しかし、日本語教育の初級レベルの教室でも、文型や語彙の習得を進めながら並行してコミュニケーション力をつけるために、ロールプレイを用いるニーズはあると思われる。

口頭コミュニケーションには、「話すことそれ自体を目的とする交流会話」と「事物の具体的な処理を目的とする交渉会話」（関他 2010：5）があり、川口（2005）は、一つ一つの文法表現は、「語る表現」として前者で、あるいは「働きかける表現」として後者で用いられると述べる（2005：113-116）。後者の典型的な例である「～てください」「～ていただけませんか」などの依頼の表現を使えるようにするには、意味や語形を理解するだけでなく、相手に向かって使用する模擬練習が必要である。そこで、教室内の限られた現実の状況だけではなく、学習者の遭遇しそうな状況を練習に取り入れるには、ロールプレイが有効である。実際、日本語教育の初級レベルの出版教材もあり、ロールプレイ形式の練習は行われているものと思われるが、初級での実践報告はあまり見かけない。その一因には、運用力の限られた初級学習者にとって、架空の状況を理解し与えられた役割を演じるというタスクを行うことは困難が多く、失敗も多いことがあげられるのではないだろうか。

本稿は、複数の初級クラスにおいて異なる条件のもとで行われた「依頼」のロールプレイ・タスクに対し、実際に学習者がどのような発話を産出したかを分析するものである。産出された発話の中には、練習が効果的に行われたかという点で、教師（筆者）の視点から「タスク遂行上何らかの問題がある」と感じられるものが含まれていた。その問題を類型化し、タスクの設計や実施方法上の要因と結び付けて考察することにより、効果的なロールプレイ練習を行う条件は何かを探る。日本語教育におけるロールプレイに関する先行研究には、その成果を教材や方法論という形で提言しているもの（岡崎他 1987, バルダン田中他 1989, 山内 2000, 山内 2005, 中居他 2005, など）と、実践報告を通してロールプレイ練習の望ましいあり方を論じ

るもの（山内 2004, 山本 2005, 向山 2008など）があるが、学習者の産出した発話そのものを分析対象とする先例が見当たらなかったため、分析方法は手探りの状態である。そこで、本稿の目的は、産出された発話から見えてくる多面的な問題を整理したうえで、「初級ロールプレイを効果的に行うための条件を現時点でわかる範囲で述べる」、「今後の研究方法を探る」の2点とする。

2. ロールプレイとはどのようなものか

2.1 先行研究

「ロールプレイ」という語は、もともと応用心理学で個人の心の内面を分析する心理劇において自発的に役割演技をすることを意味したが、現在多岐にわたる分野で様々な意味に使われている。台（2003）は、参加者の社会性の発達や教育・指導面を強調する立場から「ロールプレイング」を提唱し、「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、解決の手掛かりを得る方法」（2003：8）と定義づけている。この「ロールプレイング」もまた、学校教育、カウンセリング、ソーシャルスキルトレーニング、社員教育など、応用される分野や実施者によって、違う理念で運用されている（小野他 2002）。

日本語教育分野では、バルダン田中他（1989）が、「ロールプレイとは、学習者にとって意味ある場面で、ある人物になったつもりでどのように自分のゴールを達成したらよいかを自発的に考え、やりとりを作り出していく学習活動」と定義し、「創造性」と「即興性」に基づく「滑らかな意味のやり取り」を目指した活動を行うことを提唱している（1989：12）。

また、山内（2000, 2004, 2005）は、使うべき語彙や表現の練習を先に行う「表現先行型ロールプレイ」を批判し、「ロールプレイを表現の学習に従属させるのではなく、表現の学習をロールプレイに従属させる」（山内 2004：104）という「タスク先行型ロールプレイ」の有効性を説いている。それは、「難しめのロールプレイで挫折を起こさせて能力の限界を明らかにし、挫折に対し表現の導入等の手当てを行うことで、ロールプレイを学習者の能力向上のきっかけとして活用するものである」と述べている（2004：105）。

さらに、山本（2005）は、中上級のロールプレイでは「いかに間違えないように発話するか」ではなく「実感と共にいかに言葉を自分の中に取り込んでいくか」（2005：65）が肝要であると主張し、「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。」（2005：70）と述べている。

このように、ロールプレイのとらえ方には、言語形式にとらわれる練習から抜け出そうとする一つの流れがあるようである。しかし、言語形式はロールプレイから切り離せないものである。実際、ロールプレイ教材として出版されているもののほとんどは、自発的な創造性や即興性を前面に出したとしても、使うべき語彙、表現、文型、談話の型などを学習者に向けて提示している。例えば、中居他（2005）では、ロールプレイを発表し気づいたことを話し合った後

で使うという手順が示されてはいるが、表現の例示と表現形式の練習問題のページがあり、そちらを先に見ないでロールプレイを行えるかどうかは疑問の余地がある。

一方、関他（2010）は、ロールプレイを「理解先行型」と「運用先行型」に大別しており、それぞれ山内（2004）の「表現先行型」、「タスク先行型」に対応するが、価値づけをせず並列するものとして扱っている。「理解先行型」はさらに「モデル会話の応用としてのもの」と「学習指導項目の運用例としてのもの」に分けられており（関 2010：80）、文型習得段階にある初級レベルの実情から見て、これらはより適用しやすいと考えられる。筆者が本稿で述べる実践を行ったロールプレイは、この型に属するものである。

2.2 本稿で述べるロールプレイ

本稿で焦点を当てる依頼のロールプレイは、別科日本語研修課程の初級クラスで行われたものである。このクラスは1セメスター約16週（1週：90分×17コマ）で『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』を主教材に、基本文型・語彙を習得しつつ日本での日常生活を行えることを目指している。主教材を補い口頭コミュニケーション力の強化に特化した授業活動として、「話し方」という活動が行われているが、これは独立した時間枠を持つものではなく、主教材の授業の合間に週2回10～40分程度をあてている。「話し方」は、1. で述べた「交流会話」にあたる相互インタビュー活動（久野 2010）を中心としており、それを補う形で「交渉会話」にあたる勧誘と依頼のロールプレイを、いずれも自作教材を用いて行っている。

依頼のロールプレイは、主教材の進度に合わせて、1回目「クラスの人に頼む」（まだ親しくはないが自分と対等な立場の学生への依頼、第10週ごろ実施）と、2回目「目上の人に頼む」（第13週ごろ実施）の二つを行い、それらを最終テスト（久野・斉木 2009）の一部¹⁾として用いている。そのため、それぞれの復習をテストのリハーサルとして第15週に行っている。教材の実物として、1回目「クラスの人に頼む」の教師用の覚書を資料1に、学習者に配布するプリントを資料2に示す。なお、2回目の「目上の人に頼む」はほぼ同じ構成と手順であるので掲載は省略する。

このロールプレイは2.1で述べた表現形式先行型にあたる。その設計と実施方法に影響している教師のビリーフは次のようなものである。

- ・主教材の授業で学習しただけでは、正しい語形を口頭で産出することが難しい。
- ・表現形式を正しく覚え、滑らかに発話する機会が必要である。
- ・こちらから言語リソースを与えなければ学習者を戸惑わせ練習の効率を著しく損なう。
- しかし、一方で次のようなビリーフも逆のベクトルとして働いている。
- ・教室活動は、実際の言語使用に近いコミュニケーション的なものであるべきである。
- ・教室活動は、学習者が創造性を発揮できる自由度を持つべきである。
- ・教室活動は、人間的な楽しいものであるべきである。

いわば、目指す方向性の中に矛盾を抱えた状況でロールプレイを行ってきたわけである。

3. 研究方法

3.1 分析の対象

本稿で分析するデータは、最終テストとして行われたロールプレイ・タスクにおける産出である。過去5セメスター、6クラス分のデータが保存されていた²⁾ことから、これを使用した。コース中に数回練習したものと同形式のタスクを用いたテストによるものであることから、タスクの効果をよく反映していると考えられる。しかし、テストであることにより、学習者の緊張や、良い点を取ろうとする意識が影響しているというデメリットも含んでいる。テストは学習者同士で行われ、採点の対象は依頼者側のみである。学習者同士で行う話し方テスト25点満点のうちロールプレイテストの配点は5点、採点項目は「相手が理解できる頼み方ができたか」(3点)、「切り出しや依頼の表現が適切に使えたか」(2点)であり、配点は事前に学習者に伝えられている。

2008年度から2010年度にわたり、少しずつ異なる条件で行われたロールプレイ・タスクは表1の通りである。タスク1.とタスク2.は同時期に別のクラスで並行して行われた³⁾が、その他は時系列に順次行われた。

タスク1. は、ロールカードを母語で与えたという点が、他と大きく異なっている。これは練習段階でロールカードの読解が困難なことが判明し、テストのスムーズな進行のために翻訳を使用すべきであるという判断があったこと、翻訳のある英語・中国語・韓国語のいずれかをクラスの全員が理解できたということによる。日本語は示されていない。

タスク2.3. は、「目上に頼む」としたため、受け手役は「日本人」「先生」など自分自身から離れた役を演じなければならなかった。依頼者側だけが評価対象となるテストであるため、受け手側が逸脱を起こさないように、使用する表現を決めるなど枠をはめている。特にタスク3. は、受け手が依頼者に質問文そのものを与えているため、「シナリオ・ドラマ」(バルダン田中1989: 5)に近い性質を帯びている。

タスク4.5.6. は、「クラスの人に頼む」であるので、学習者が演じたのは日常の自分たち自身である。回を重ねるごとにロールカードの言語情報が少なくなっているのは、次章で述べる問題点に対応し即興的な発話を促すように改善を重ねた結果である。

タスクに難易の差があるのは、初級といってもその時のクラスによって学習者の進度が一樣ではなかったからである。これら6種のタスクによって産出された学習者同士の談話合計69を分析対象とする。

3.2 分析の方法

分析は以下のような方法で行う。まず、ロールプレイによって産出された発話の中から、実践者(筆者)の視点から「タスク遂行上何らかの問題がある」と感じられる部分を抜き出す。ここで言う「問題」には、「不正確な表現」などのいわゆる「言語的挫折」は含まない。山内(2000, 2004, 2005)が述べるように、それらをフィードバックすることによって、ロールプ

表1 データ産出を導いたタスク

タスクNo. タイプ (談話数)	ロールカードに書かれていることば		設定バリエーション	備考
	依頼者側	受け手側		
タスク1. 翻訳ロール カード (10談話)	(英語・中国語・韓国語訳) 先週授業を休んでしまいました。今週テストがあります。友達にノートを借りてください。	<カード無し>	約束を変更してもらう	学生同士の依頼という設定 OPIのカード(各国語訳)を使用
タスク2. 詳細ロール カード (10談話)	A あなたは日本のマンガを読みたいです。 日本語が簡単でおもしろいマンガを、日本人の知り合いのBさんに教えてもらいたいです。	B あなたはAさんの知り合いの日本人です。 Aさんがあなたに何かを頼んだら、そのことについて一つ質問してください。 Aさんが答えたら、「そうですか。いいですよ。」と言ってください。	病院までの地図を書いてもらう	日本人の目上の人への依頼という設定。 受け手は「先生」「日本人の知り合い」などの役になる
タスク3. 表現付きロール カード (10談話)	* あなたは学生です ファクスの送り方がわかりません。どうすればいいか教えてください。 「国で卒業した高校へ」	あなたは先生です 学生の頼みを聞いて、次の質問をしてください。 「どこへファクスを送るんですか。」	病院までの地図を書いてもらう	同上
タスク4. 簡略ロール カード (7談話)	あなたは、鉛筆を忘れました。	忘れ物をした友達が、あなたに頼みます。	ファクスの使い方・先生の電話番号を教えてください	学生同士の依頼という設定 目上に対する依頼は教師を相手に別途実施
タスク5. 簡略ロール カード (16談話)	あなたはファクスを使いたいです。が、使い方がわかりません。	<カード無し>	鉛筆・消しゴムを貸してもらう 先生の電話番号を教えてください	同上
タスク6. メモ・ロール カード (16談話)	? ファクスの使い方	<カード無し>	同上	同上

レイは、学習者にとって新しい表現を獲得する学習の機会となりえるからである。ここで「問題」とするのは、タスク遂行の破綻など、学習の機会そのものを阻害するものである。具体的には、問題点の印として、談話の中に次のような現象が現れているものを抽出する。

- ・途中で中断しているもの
- ・話がかみ合っておらず談話が全体として意味をなしていないもの
- ・長い沈黙のあるもの
- ・教師の介入のあるもの

これ以外に、次の特徴も何らかの学習の阻害が起きている印として注目する。

- ・学習者の声の調子に、タスクに対するマイナスの感情が表れている可能性のあるもの
- ・ため息、あきらめや戸惑いを含む可能性のある笑い

次に、これらの印によって抽出された談話の「問題点」を言語化し、共通性のあるものをまとめて類型化を行う。そして、類型ごとに代表的な談話例⁴⁾を示し、タスクの設計や実施方法上の要因を検討する。

4. 分析結果

4.1. 問題点の類型化

分析の結果、どのタイプのタスクも「問題点」を含む産出を導いていることがわかった。それらを類型化した結果は以下のとおりである。

- ・タスクの指示媒体の問題
- ・「型はめ」の問題
- ・表現形式の正確さへのこだわりへの問題
- ・架空性と発想の問題
- ・不適應者の問題

次節からは、類型ごとに、問題点を導いた要因を検討していきたい。

4.2. タスクの指示媒体の問題

談話例 1. (タスク 2：詳細説明ロールカード)

問題点：ロールカードの説明文と使用表現の混同

A：あの一 すみません。よろしいですか。

B：はい、いいですよ。

A：ん一 わたしは日本語のマンガを読みたいですが、日本語が簡単でおもしろい おもしろい アン おもしろいマンガを 教えていただけませんか。

B：どんなマンガが一 好きですか。

A：ん一 日本語 日本人な 知り合いの Bさんに 教えてもらいたいです。

B：なんか一 *** あ いいですよ。

A：じゃあ、ありがとうございます。

Aを演じる学習者は、下線部で表 1. タスク 2 の A のロールカードに書かれた状況の説明を、セリフとしてそのまま談話中に当てはめてしまい、それにより、談話は意味をなさなくなってしまった。平素使用している主教材では、談話形式の練習でも、すべて与えられたキューを決められた箇所に代入していく方式であるので、そこから類推して同様の処理を試みたとも思われる。ロールカードに書かれた状況を理解し、消化して、適切な言語表現を別途考えるのは、初級学習者にとって大変な作業である。書かれた表現の一部を言語リソースとして使用したほうがいい場合もあり、その場合はさらに複雑である。カードの丸読みは、ロールプレイ練習を初めて行う時に非常によく見られる。そこで、2度の練習では、カード上の言葉と発話する言葉は違うことを強調したが、それを経た後でも、まだ初回と同じ間違いを繰り返した例である。以後のタスク設計では、ロールカードの記述を最小限にするような改善を繰り返し、タ

スク 6. のメモの形にまで簡略化した。

談話例 2. (タスク 1: 翻訳ロールカード)

問題点: 目的外の談話の展開

- A: B さん, 困ったなあ。先週私は病気, 病気でした。あ, ですから, 私は, 教室へ, あ, こら, 来られませんでした。でも, 来週, 試験がありますから, あ, あなたのノートを借りてもいいですか。あ, あなたのノートを借りてもいいですか。
- B: かして, かしても, かしてもいいですか。
- A: あ, かしてもいいですか。
- B: はい, いいですよ。
- A: あ, それから, ちょっと説明していただけますか。
- B: あ, はい。
- A: 最近, 日本語の勉強はとてもむずかしいです。私は試験に失敗したくないです。／
＜笑い＞／
- B: ／＜笑い＞／今大丈夫ですか。
- A: ああ, むずかしいです。たくさん言葉があります。私はおぼえられません。
- B: そうですか。
- A: 先週の勉強はむずかしかったですか。
- B: はい, 先週少しむずかしかったと思いました。
- A: ああ, 先生は何と言いましたか。
- B: 一生懸命勉強します＜笑い＞, だと言いました。
- A: がんばります。＜笑い＞とても大変です。先週私は頭がとても痛いんです。お酒を飲み過ぎましたから。＜笑い＞
- B: そうですか。

この例では, 後半, 依頼から離れて雑談のようになり, 談話を終結することができないまま終わってしまった。話しやすい内容に流れてしまったようでもある。しかし, 全体を見直すと, 前半では事情の説明が十分に行われ, 依頼の表現や許可を求める表現も使用されている。この談話を引き出したタスク 1. が他のタスクと異なる点は, 指示文が母語で与えられ, 日本語が一切示されていないということである。この例に限らず, タスク 1. による談話は, 全般に他に比べて発話量が多かった。言語的破綻も多いが, 内容に創造性があり自分の経験や実感が反映されているような談話が多く見られた。これは, 次節で示す談話例と対比させて, 注目すべきことであると考える。

4.3 「型はめ」の問題

談話例 3. (タスク 3: 表現付きロールカード)

問題点: 型どおりに行うことの不自然さ

A: えー先生

B：／はい／

A：／えー／ちょとー よろ えー すみません。よよ よろしい いまよろしいですか。

B：はい いいですよ。

A：あーちょとおねがいがあるんですがー。

B：んーなんですか。

A：あーじつは、わたしはー病院へ あーパ パワー病院へ へ行きたいんです。そして え それで あー 地図を か か かーかかせー かかせーて て いただきますか。

B：んー 道がわらいん わからないんですね。

A：(2秒)／んー／

B：／病院のみち／ 病院ところ わからないんですから、ち ち 地図を

A：(2秒)

T：****<Bに対して何か指示している>

B：どうして病院いきたいですか。

A：じつは最近わたしは頭がいたいんですから。

B：あー そうですか。<気抜けしたような調子> それでは…

T：いいですよ。<すばやく小声でささやく>

B：いいですよ。

A：どうもありがとうございます。

この談話には、教師の介入が2度あった。1度目、A役の依頼を聞いて、B役は「道がわからないんですね」と極めて自然で即応性に富んだ反応をした。しかし、それはAにとっては想定外だった。教師はAを演じた学習者に対して、聞き取りと発話が苦手で即応性に欠けるという印象を持っていた。教師はAが練習とはちがう展開に戸惑っていると理解し、1度目の介入を行った。その音声は聞き取れないが、Bの言い直しから、Bに練習通りの談話の流れに沿った応対を求めたと思われる。その直後、教師はBがまた「それでは」の後で即興的なことを言うのではないかと警戒し、2度目の介入をしてBの言うべきセリフを先取りしている。教師はタスク設計の段階で、依頼者側が評価対象となるため、受け手側が逸脱を起こさないように使用する表現を決めるという、テストの枠を設けたが、実施の段階でさらに枠を強化する行動をとった。これはB役にとって不本意であったと考えられる。これ以降、表1. のタスク4の備考にあるように、目上に対する依頼のテストは、教師を相手に別途行うようにした。

談話例4. (タスク2：詳細ロールカード)

問題点：見かけ上だけの談話の完結

A：すみません、今よろしいですか。

B：はい、何ですか。

A：じつは じつは じつは マンガ マンガを 読みたいんですが あー 教えて

もら もらった いただけませんか。

B：あー はい 何のマンガですか。

A：おもしろいマンガです。

B：ああ，そうですか。いいですよ。

A：あー，ありがとうございます。よろしくお願いします。

この談話の下線部は，意味をなしていない。意味のやりとりが成立していないのに，表面的には依頼の談話の型をなぞって完結しているように見える。これは，学習者がロールプレイを意味のやりとりの練習ではなく，型どおりに進めればよいものととらえていることを示していると考えられる。なぜなら，どちらからも明確化要求や理解確認等の意味交渉のストラテジーが全く用いられていないためである。

談話例 5. (タスク 5：簡略ロールカード)

問題点：相手を待たない進行

A：Bさん おは おはようございます。

B：はい おはようございます。

A：オー (3秒) おねがいがあるんですが。

B：・・・はい オー はい ありますよ。 (2秒) なんですか。

A：エーきのうわたしは フォックスをー あたらしいフォックスをかいしました。このフォックスのつかいかた エーぜんぜんわからない。エーこのフォックスのつかいかた 教えてー いただきませんかー

B：はい，いいですよ。オー このボタンをー (3秒) けして (5秒)
＜どちらかの軽い舌打ちの音＞

A：おー そうですか。オはい わか わかりました。＜振り切るような不自然に明るい調子＞

B：はい ＜小さく弱々しい声＞

A：ありがとうございます。

B：はい

下線部では，A役の学習者は，B役の学習者の応答を待たずに勝手に談話を進めている。AはBがファックスの使い方の説明をしようとして言い淀んだことに対し，それが自分のタスク遂行の妨げであると考えた可能性がある。そこで，AはBがまだことばを探しているのに，「わかりました」と，自分一人で先に談話を進めて終わらせてしまった。これを招いた要因は，ここまでの練習の中に，うわべだけではなく真の「相手との相互作用」を尊重する視点が欠けていたためであると思われる。

4.4. 表現形式の正確さへのこだわりの問題

談話例 6. (タスク 4：簡略ロールカード)

問題点：言い直しの連続

A：すみませーん

B：はい

A：おんがいが あるんですがー。＜ゆっくりと小さい声で＞

B：なんですか。

A： ・ わたしの一えんぴつー わすり わーすれる わすれてしまいましたー。

あー えんぴつー を かえし かして いただけませんか。

B：いいですよ。どうぞ。

A：ありがとー ＜急にリラックスした感じで声が大きくなる＞

か：いいえ

Aを演じた学習者の下線部の発話は、一人で活用形をつぶやいているような調子であった。全体に普段より声が小さく、自信のない印象を受けた。最後の「ありがとー」は、急に普段の声に戻ったようで、真に相手に向けて発せられているようであった。逆にそのことから、そこまでの発話が暗記の再生であったことがうかがえる。

4.5. 架空性と発想の問題

談話例 7. (タスク 6：メモ・ロールカード)

問題点：現実と架空の混同

A：Bさんー

B：んー

A：あ あ あ ちょっとおねがいがあるんですが。

B：なんですか。

A：〇〇先生の 電話番号を あー わかりますか？

B：いいえ ごめんなさい。わ ・ わかりません。

A：おー ＜困った笑いを含む＞

ありがとうございました。＜あきらめたようにがっかりした感じで＞

B：んー ごめんなさい。＜本当にすまないという感じで＞

A：〇〇先生の電話番号…＜困惑した笑い＞

練習の段階では、受け手が承諾する場合と断る場合の両方を練習し、臨機応変に使い分けるよう指導した。しかし、この回はテストであるので、受け手は必ず承諾することとし、口頭でも、テストの予告プリントでも伝えておいた。しかし、B役の学習者は、自分が担任の〇〇先生の電話番号を知らないという現実のほうに引かれてこのように対応してしまった。学習者の中には、架空の状況を受け入れるということが苦手な者も少なくない。同じタスクに対し他の学習者たちがどのように対処したかを見ると、以下のようなバリエーションがあった。

・「はい、これです。」＜紙を渡すふり＞

・「999 097 2999 971です。」＜適当な数字を言う＞

・「すみません。わたしもわかりませんですから、××さんにききます。あとで××さんにきいたー あなたを はなしーます。」

・「すみません。わたしも エー ○○先生の 電話番号をわかりません。でもー エー いっしょに○○先生の じむしょーへ い いったら いっただー いってもいいですか。」

どのように展開するかによって、使用表現の複雑さにかなり差が出てくることがわかる。イマジネーションと自分の言語能力の限界を照らしあわせて即座に反応するのは高度な作業である。発想の乏しい学習者が立ち往生することがないように、自分が思いつかなくても他の学習者の発想を参考にして練習できるしくみが必要である。展開のアイデアを出し合って共有する機会を設けるなど、実施方法を工夫するべきであろう。

4.6. 不適應者の問題

談話例 8. (タスク 6：メモ・ロールカード)

問題点：タスクの中断

A：あー Bさーん ちょっと おねがい しまーす。

B：はい。

A：○○先生の でんわばんごうー・あー (2秒)

B：はい ○○先生のでんわばんごう <やや上昇調で次を促すように>

<どちらが発しているか不明のスーという息の音>

B：しって <やや上昇調で相手を先導するように>

A：(7秒) <沈黙の後 母語によるいらだった調子のつぶやき>

A 役の学習者は、タスクを途中で放棄してしまった。この学習者はクラスメートや教師とのコミュニケーションを、授業中授業外を問わずほとんど母語だけで行っていた。自分に向けられた質問の内容は理解できて、日本語で答えることはほとんどなかった。そのような状況から、B 役の学習者は、A の言うべき言葉を先取りして先導しようとしたようである。しかし、先導は有効に働かず、談話は中断した。長い沈黙の後、A が母語でつぶやいた内容は、タスクを行うこと自体への不満であった。なお、テストは公平性のため別の相手と 2 回行うチャンスを出ており、これは 2 回目であった。1 回目は切り出しの表現もなく、沈黙の後、相手の学習者に母語で「自分は覚えていない」ということと、謝罪を述べていた。

ロールプレイは、できないことのごまかしがきかないので、このような学習者は追い込まれることになる。追い込まれることがプラスに働く学習者ならよいが、そうではない場合もある。バルダン田中 (1989)、台 (2003) はそれぞれ、ロールプレイあるいはロールプレイングは万人向けではなく、向かない人には使うべきではないと述べる。しかし、実際にクラスの中で一人を除外して活動を行うことはできない。かといって、一人のためにクラスでロールプレイを全く行わないというのも本末転倒である。できない原因をもう一度タスクの設計と実施方法に帰して考え、全員ができる方法を探るしかないのである。

5. 考察

初級ロールプレイを効果的に行う条件と、今後の研究方法の二つについて考察する。

5.1 初級ロールプレイを効果的に行う条件について

前節の分析結果をもとに、現時点で明らかになった初級ロールプレイを効果的に行う条件について整理する。

まず、タスクの指示媒体としてのロールカードの問題について述べる。初級学習者にとっては、日本語で書かれた役割の説明を読解し、そこにある表現と実際に使う表現を区別するのは負担が大きい。媒介語によるロールカードは、この問題を解決するが、全員が理解できるものを準備できない場合もある。そこで、役割説明の日本語を簡略化していき、メモに近づけたが、この方式では表せる内容に限られてくる。このため、「依頼」よりも早い段階で行う「勧誘」のロールプレイ（第6週ごろ実施）では、絵のみで状況を示すロールカードを試している。これは、相手との共通点を見つけて「今度一緒に～しませんか」のように誘うタスクであるが、ロールカードには「電車で帰る」「テニスをする」「コーヒーが好き」など習慣や好みをあらわす絵のみが描かれている。これを2009年度から使用したところ、タスクの理解はスムーズに行われ、練習の活性化につながった。「依頼」についても、絵という媒体の可能性について検討する余地がある。また、依頼する状況を唐突にこちらから与えるのではなく、いくつかの中から選ばせる、あるいは「何かを借りる」「何かを教えてもらう」などの大筋だけを絵や図などで示して具体物を自分で考えさせるなど、いわば「脱カード化」の方向も考える余地がある。

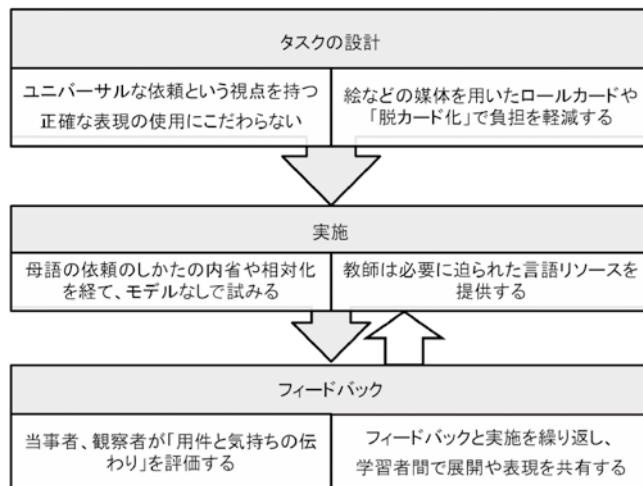
次に、今回の分析で明らかになった「型はめ」の問題点について述べる。「決まった型をなぞらせて特定の表現の練習を確実に行わせる」タイプのものは、自然なコミュニケーションとは両立しがたいことがわかった。言語形式の正確な使用を意識すると、学習者は暗記に頼りがちになり、自分が覚えたことを正しく言うことが、相手とのかかわり合いより優先される。また、「特定の表現の使用」と「自由度」を両立させようと、両方を組み合わせたタスクを設計すると、タスク3. のように複雑なものになってしまう。学習者は、「どこで決まったことを言わなければならないのか」「どこを自分で考えなければならないのか」と、ルールに従うことに気を取られるため、このような練習は、負担が大きくなりやすい。対照的に、母語で大まかな指示だけを与えたタスク1. は、4.1の談話例2. にも表れているように、自由な発想と多くの発話量を引き出すことができた。山内（2004）の言うように、言語的破綻によって、その学習者のその時点での限界と、身につけるべき言語形式を示しているのである。これまでタスクを設計するにあたって、こちらから先に表現を与えることが、初級学習者の負担を軽減する効果的な方法だと考えてきたが、それは学習者を言語形式の正確な再生のみに集中させることにつながり、対人的なやりとりの中で自ら考えることを妨げるものであることがわかってきた。

それでは、スムーズに機能を果たすために、相手に向かって語形を正確に言う練習はどうすればよいのか、という問いが出てくる。そこで、「正確さ」は誰のために必要かをもう一度考えれば、それは「教師のため」であるとも考えられる。留学生が日本人学生にノートを借りる場面を考えてみると、「ノートをかりてもらえませんか」と言ったとしても、おそらく目的は果たせるし人間関係上の問題も起こらないだろう。加藤（2010）は、学習者と日本人の会話は「接触場面」であり、そこでは日本人同士の「内的場面」とは異なる言語的、社会言語的、社会文化的規範が動的に生成されていると述べる。そこで、「日本での依頼のしかたはこうである」という考え方でモデルに従わせる練習を行うという発想を転換して、「接触場面としての依頼」のロールプレイを新たに考える必要が出てくる。

では、一方が母語話者でないことが意識されている「接触場面としての依頼」はどのように練習すればいいのだろうか。接触場面の規範が動的であるということは、モデルを与えてそれをなぞらせるという方法にはなじまないことを意味する。そこで求められるのは、型どおりではなく、臨機応変なコミュニケーションであるが、その基礎として、相手の気持ちに配慮した人間同士のユニバーサルな依頼というものを活用できるのではないだろうか。たとえば、何らかの切り出しをすること、事情がわかるように依頼すること、感謝を表すことなどである。それを、参加者が母語の場合を思い起こして出し合い共感する、あるいは文化的な差異があればその差異を認識し、互いに相対的な視点を持つ、などの準備的な活動が考えられる。

そして、実際にペアでやってみてから、用件の伝わり方、及び気持ちの伝わり方がどうだったかについて、当事者と観察者が振り返りを行い、その中で必要な言語表現を教師が提供していく、という方法が考えられる。ペア練習とこのようなフィードバックを繰り返すことで、どんな場合にどう展開すればよいか、学習者間でアイデアを交換し蓄積することができるだろう。繰り返しの中で、「一つの正解はないが、よりよいコミュニケーションを求めて常に調整していく必要がある」と、学習者が実感できれば、山本（2005）の述べる「内面への取り込み」が可能になるのではないだろうか。

図1 効果的な初級ロールプレイのイメージ



現時点で明らかになった、効果的な初級ロールプレイのイメージをまとめて、図1に示す。まだ漠然としたものであり、一つ一つを初級の教室活動の中で具体化していくのは容易ではないが、今後の方向性としていきたい。

5.2 今後の研究方法について

今回の研究は、「これまで行ってきた初級ロールプレイには何か問題があるが、それは何だろうか」というところから出発して、問題の輪郭をつかむところまで来た。その過程から明らかになった今後の研究方法について考察する。

まず、ロールプレイ談話に対するコメントが、教師からのものしかないという点は決定的な不足部分であった。当事者である学習者が、そのとき何を考えてそうしたのか、どのような気持であったのかについてフォローアップ・インタビューをするべきであった。日本語運用力が限られ、母語も多岐にわたる初級学習者から、どのように内省を引き出すかは重要な課題である。

さらに、今回はタスクの設計から産出までを研究の対象としたが、フィードバックまでを含めることができなかった。今後はフィードバックの方法とその影響を、研究対象に含めていきたい。

最後に、明確な方法論に基づく分析手法がまだない点である。現場の観察から理論を浮き上がらせるさまざまな手法が、戈木（2005）、戈木（2008）、佐藤（2008）、大谷（2007）などによって提供されており、数量に頼らず現場の仔細な観察を重視する姿勢、コーディングによって段階的に一般化できる理論を導く方法などに示唆を与えられた。しかし、方法論を正しく理解し、応用できるまでには至らなかった。学習者がタスクによって産出した発話そのものと、観察によって得たデータをどのように統合するか、さらにタスク参加者の内省を加えて、多元的なデータからどのように一つの知見を導いていくかを、これから探らなければならない。

6. 終わりに

一見、タスク設計のねらいどおりに目的が達成されているように見える学習者談話の中から、そうではないものを拾い出すのは、苦しい作業であった。しかし、それは教師としての自分の限界を客観的に把握し、ビリーフを更新する貴重な経験であった。今後、5.1 で明らかになった条件を具体化して新しいロールプレイを実践し、その結果を単なる事実としてだけでなく、知見として示せるよう努力していきたい。

注

- 1) ロールプレイテストの配点は、口頭表現の最終テスト中、20%を占める。
- 2) データは音声データと、そのスクリプトからなる。ただし、タスク1. 2. については音声データが失われており、スクリプトのみを使用した。
- 3) タスク1. 3. 4. 5. 6. は筆者が実施した。タスク2. のみ、別の教師によって実施された。

4) 談話例の表記のしかたは以下のとおりとする。

表記	表すもの
A:	依頼者役の発話
B:	受け手役の発話
T:	教師の介入の発話
下線	問題を示している箇所（談話全体の場合は除く）
(3秒)	1秒以上の沈黙秒数（ストップウォッチで測ったもの）
***	発話の中で聞き取り不能な部分
< >	非言語行動・声の調子など
?	節末、文末の上昇調のイントネーション
—	前の音節が長くのばされていること
/ /	同時発話

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
- 大谷 尚 (2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 教育科学, 第54巻 (2), 27-44, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 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』第28号 (1), 41-71, 日本応用心理学会
- 加藤好崇 (2010)『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と非母語話者のインターアクション規範—』東海大学出版会
- 川口義一 (2005)「文法はいかにして会話に近づくか—「働きかける表現」と「語る表現」のための指導—」『フランス日本語教育』第2号, 110-121, フランス日本語教師会
- 久野由宇子 (2010)「学習者同士の対話テスト—協働的言語使用の促進を目指して—」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2010年度日本語教育実践研究フォーラム <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm> (2010年12月)
- 久野由宇子・斉木ゆかり (2009)「「学習者同士の対面テスト」の試み」『東海大学留学生教育センター紀要』第29号, 63-77, 東海大学
- 戈木グレイヒル滋子 (2008)『実践・グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』新曜社
- 戈木グレイヒル滋子 (2006)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで』新曜社
- 佐藤郁哉 (2008)『QD Aソフトを活用する 実践 質的データ分析入門』新曜社
- 関正昭・土岐哲・平高史也 編 尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 著 (2010)『会話教材を作る』スリーエーネットワーク
- 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
- 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
- 向山陽子・村野節子・山辺真理子 (2008)「留学生に対するビジネス日本語教育—ブリッジ人材育成の視点を取り入れたロールプレイ教材の開発と実践—」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2008年度日本語教育実践研究フォーラム <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm> (2010年11月)

久野由宇子

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

山内博之（2004）「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

山内博之（2005）『OPI の考え方に基づいた日本語教授法—話す力を高めるために—』アルク

山本千津子（2005）「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号，64-89, 2005-11, 早稲田大学日本語研究教育センター

資料1

————— 「クラスの人に頼む」 教師用メモ —————

目的：同年代の相手（まだ友達言葉を使うほど親しくはない）に、身近なこと（「貸してもらう」「見せてもらう」「教えてもらう」）の依頼ができ、また、依頼を受けることができるようになる。

下位目標

- ① 既習表現（「～んですが」「～てもらえませんか」）が実際の場面で使用できる
- ② 依頼の談話の流れ「切り出し → 本題 → 談話の終了」に沿って話す

準備物

- ① 学生用プリント
- ② ロールカード 難易度が近似で内容の異なるもの3～4セット
- ③ 録音再生機器

手順（①と②は学習者の様子を見て逆にする ④と⑤は交互に繰り返す）

- ① 目的説明、学生用プリントに基づいた表現導入と口頭練習
- ② ロールカードの「例」を全体で考えながら希望者に試しにやってみさせ、フィードバックの中で表現・談話の流れを確認する。
- ③ ペア分けとロールカード配布
- ④ ロールプレイ練習（役割、ペア、ロールカードを替えて数回行う）
- ⑤ 発表とフィードバック

資料2

————— 学習者用プリント（実際のものはルビ付き） —————

ロールプレイ 頼みかた1. 「クラスの人に頼む」

次のようなとき、どう言えばいいでしょうか。

Aさん・・・あなたは教科書を忘れました。クラスメートのBさんに見せてもらいたです。

Bさん・・・教科書を忘れたAさんが、あなたに頼みます。

[話を始めます]

A : Bさん, ちょっとお願いがあるんですが。
B : 何ですか。

↓

[頼みます]

A : 教科書を見せてもらえませんか。
うちに忘れてしまったんです。

↓

○

↓

×

[相手の答えを聞いて話を終わります]

B : いいですよ。
A : ありがとうございます。

B : 見せてあげたいんですけど,
わたしも忘れたんです。
A : そうですか。わかりました。
B : ごめんなさい。
A : いいえ。

次の例をみんなで考えてみましょう。

Aさん：あなたは今日財布を忘れて、昼ご飯を買うお金がありません。

Bさん：財布を忘れたAさんがあなたに頼みます。